

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS**

MAYARA LUIZA SILVA

**A IMPLEMENTAÇÃO DA MODALIDADE “EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
(EJA)” NA PENITENCIÁRIA FEMININA DE SANT’ANA:
UMA EXPERIÊNCIA PARA ALÉM DOS MUROS DA PRISÃO**

**GUARULHOS
2018**

MAYARA LUIZA SILVA

**A IMPLEMENTAÇÃO DA MODALIDADE “EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
(EJA)” NA PENITENCIÁRIA FEMININA DE SANT’ANA:
UMA EXPERIÊNCIA PARA ALÉM DOS MUROS DA PRISÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial para
obtenção do título de Licenciado no curso
de Pedagogia da
Universidade Federal de São Paulo
Área de concentração: Educação de
Jovens e Adultos
Orientação: Profa. Dra. Mariângela
Graciano

**GUARULHOS
2018**

Na qualidade de titular dos direitos autorais deste trabalho, em consonância com a Lei nº 9610/98, autorizo a publicação livre e gratuita no Repositório Institucional da UNIFESP, sem qualquer ressarcimento dos direitos autorais, para leitura, impressão e/ou download em meio eletrônico desse trabalho para fins de divulgação intelectual da instituição.

SILVA, Mayara Luiza.

Implementação da modalidade "Educação de Jovens e Adultos (EJA)" Penitenciária Feminina de Sant'Ana : uma experiência para além dos muros da prisão / Mayara Luiza Silva. Guarulhos, 2018.

67 f.

Trabalho de conclusão de curso

Licenciatura: Título em Pedagogia - Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2018.

Orientação: Mariângela Graciano.

1. A prisão e a educação de jovens e adultos e sua especificidade para pessoas privadas de liberdade. 2. O encarceramento feminino: breve histórico. 3. Educandas e educadores(as) na prisão: uma experiência esperançosa I. Graciano, Mariângela. II. Implementação da modalidade "Educação de Jovens e Adultos (EJA)" Penitenciária Feminina de Sant'Ana : uma experiência para além dos muros da prisão.

MAYARA LUIZA SILVA
IMPLEMENTAÇÃO DA MODALIDADE “EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
(EJA) NA PENITENCIÁRIA FEMININA DE SANT’ANA : UMA EXPERIÊNCIA
UMA EXPERIÊNCIA PARA ALÉM DOS MUROS DA PRISÃO

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial para
obtenção do título de Licenciado em
Pedagogia

Universidade Federal de São Paulo

Área de concentração: Educação de Jovens
e Adultos

Aprovação: ____/____/____

Profa. Dra. Mariângela Graciano
Universidade Federal de São Paulo

Profa. Dra. Marieta Gouvêa de Oliveira Penna
Universidade Federal de São Paulo

Profa. Dra. Regina Cândida Ellero Gualtieri
Universidade Federal de São Paulo

À Luiza Senhorinha Dias, meu exemplo
de amor e resistência diante dos
desígnios da vida e,
em memória de José Milton da Silva, em
quem a família Silva se inspira para
seguir no caminho da luta e do
conhecimento.

AGRADECIMENTOS

À querida professora Mariângela Graciano, expresso imensa gratidão pela orientação dedicada e parceria na realização desta pesquisa. Sem suas aulas e nossas conversas esse trabalho não seria possível. Obrigada!

Às mulheres da PF de Sant'Ana, que foram extremamente receptivas e curiosas em relação à pesquisa, me despertaram para um novo olhar sobre a prisão e a educação de jovens e adultos. Espero vê-las em breve!

Às(aos) educadoras(es) da PF de Sant'Ana, no qual guardo cada palavra durante suas entrevistas. Vocês me mostraram que para além das dificuldades é possível ter grandes experiências.

Aos meus pais, Terezinha e José Roberto, por todo incentivo aos estudos, pelo apoio durante a graduação e por todo carinho, cuidado e amor. Obrigada por serem as pessoas com quem mais pude contar e me apoiar durante todos esses anos, serei eternamente grata por tudo que fizeram e fazem por mim. Essa conquista é para vocês!

Às minhas irmãs, Maysa, Heluiza e Rafaela, minhas inspirações e entusiasmo para seguir, independente dos empecilhos no caminho. Em especial agradeço à Maysa, a quem me despertou ao tema prisão pela primeira vez, quando assistimos juntas “O Prisioneiro da Grade de Ferro” e desde então o tema teve grande importância em minha vida e nos meus estudos. Estaremos juntas sempre, amo vocês e obrigada por serem mulheres do qual admiro profundamente!

À Ailton, pelo afeto, companheirismo e por partilhar comigo presentes, futuros e grandes sonhos. Amo você!

Às amigas da graduação, em especial Mariana Ferreira, Ana Carolina, Karina Rufina e Danielle Moreira, que tanto contribuíram para as reflexões sobre o campo da educação e pela grande amizade. Obrigada pelo apoio, minhas amigas educadoras!

Por fim, agradeço também às professoras Marieta Penna e Regina Gualtieri, que se dispuseram a ler o presente trabalho. Obrigada!

A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria História, mas puro determinismo. Só há História onde há tempo problematizado e não pré-dado.

Paulo Freire

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso se propõe a investigar o processo de implementação da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Penitenciária Feminina de Sant'Anna, na capital paulista. Considerando que a Secretaria de Educação do estado de São Paulo assumiu a responsabilidade sobre a oferta da educação formal no sistema prisional em 2013, este estudo está baseada em pesquisa de campo realizada em março de 2015, que adotou como metodologia entrevistar educandas e profissionais da educação daquela unidade. São adotados como referenciais teóricos Beisiegel (1974), Cury (2000), Foucault (2013), Freire (Id. 1989., Id. 1996., Id. 2005), Graciano (2005), Graciano e Haddad (2017), Graciano e Schilling (2008), Ireland (2012), Maia (et al. 2009), Mastrobuono (1999), Onofre e Julião (2013), Português (2001), e resultados de pesquisa de Ação Educativa (2013). Conclui-se que a experiência da EJA na unidade é significativa para educandas e educadores(as), que fazem referências mútuas sobre respeito, admiração e satisfação no encontro proporcionado pela relação ensino-aprendizagem, mas também marcada pela precariedade material, ocasionada pela omissão do Estado.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Educação nas prisões. Educação de adultos presos. Relação professor-aluno na educação de jovens e adultos. Direitos Humanos.

ABSTRACT

The present study intends to investigate the implementation process of the Youth and Adult Education (EJA) modality at the Sant'Anna Women's Penitentiary in the city of São Paulo. Considering that the State of São Paulo Secretary of Education assumed responsibility for the provision of formal education in the prison system in 2013, this study is based on field research conducted in March 2015, which adopted as a methodology interviewing studentes and teachers of that unit. They are adopted as theoretical references Beisiegel (1974), Cury (2000), Foucault (2013), Freire (Id. 1989., Id. 1996., Id. 2005), Graciano (2005), Graciano e Haddad (2017), Graciano e Schilling (2008), Ireland (2012), Maia (et al. 2009), Mastrobuono (1999), Onofre e Julião (2013), Português (2001), and results of Ação Educativa's survey (2013). This study concludes that the EJA's experience in the unit is significant for educators and studentes, who make mutual references about respect, admiration and satisfaction in the meeting provided by the teaching-learning relationship, but also marked by material precariousness, caused by the omission of the State.

Keywords: Youth and Adult Education. Education in prisons. Adult education in prison. Teacher-student relationship in the education of youths and adults. Human rights.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1: A PRISÃO E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E SUA ESPECIFICIDADE PARA PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE	13
1.1 A PRISÃO	13
1.2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E SUAS ESPECIFICIDADE PARA PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE NO ÂMBITO NACIONAL	16
1.3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NAS PRISÕES PAULISTAS	22
CAPÍTULO 2: O ENCARCERAMENTO FEMININO: breve histórico	25
CAPÍTULO 3: EDUCANDAS E EDUCADORES(AS) NA PRISÃO: UMA EXPERIÊNCIA EXPERANÇOSA	31
3.1 AS EDUCANDAS DA PF DE SANT'ANA	31
3.2 AS(OS) PROFESSORAS(ES) DA PF DE SAN'ANA	44
CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
REFERÊNCIAS	54
ANEXO A	59
ANEXO B	62

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de conclusão de curso se propõe a continuidade da pesquisa realizada entre os anos de 2015-2016, intitulado “Implementação da modalidade EJA no sistema prisional paulista”, do qual fui bolsista no programa de iniciação científica (PIBIC), coordenado pela Profa. Dra. Mariângela Graciano e financiando pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

No estado de São Paulo, após três anos da promulgação das Diretrizes Nacionais (Resolução nº 2/CEB/CNE 2010), portanto em 2013, a Secretaria Estadual de Educação assume a responsabilidade sobre a oferta da Educação de Jovens e Adultos para as pessoas privadas de liberdade.

A presente pesquisa apresenta a sequência do trabalho de campo realizado na Penitenciária Feminina de Sant’Ana, localizada na capital paulista. Por meio de um recorte das informações contidas no relatório final de iniciação científica, amplio a análise das entrevistas, tanto dos(as) educadores(as), quanto das educandas, como forma de investigar a modalidade da EJA em sua especificidade para pessoas privadas de liberdade e quais seus limites e possibilidades.

Para além da experiência com a iniciação científica, durante o curso de Pedagogia obtive uma trajetória no ambiente acadêmico que me estimularam, como nas aulas de “História Social as Escola” com a profa dra Regina Cândida Ellero Gualtieri, que proporcionaram discussões e reflexões sobre os mecanismos de seleção e exclusão escolar na expansão e consolidação do ensino público, do qual me despertaram e motivaram ao tema sobre exclusão escolar.

E na unidade curricular de práticas pedagógicas programadas (ppp) sobre “educação de jovens e adultos em espaços não-formais”, coordenada pela Profa Dra Mariângela Graciano, onde em seu encerramento organizamos uma roda de conversa com os representantes dos movimentos sociais estudados por cada uma dos grupos da turma, como forma de trocar experiências entre movimentos populares e a universidade.

Além da PPP, na unidade curricular de “Educação de Jovens e Adultos: diversidade e práticas educativas” pude aprofundar os autores e as discussões sobre a EJA. Nos debates e discussões nos seminários sobre Paulo Freire e algumas de suas obras, também se identificou uma demanda de pessoas que gostariam de se aprofundar em seus estudos. Dessa forma, a professora Mariângela Graciano, junto com outros docentes do Curso, constituíram um grupo de estudos sobre o autor, do qual participo junto a professores, alunos e ex alunos da Unifesp

- as discussões no grupo foram importantes para algumas reflexões deste trabalho de conclusão de curso.

O trabalho também é uma forma de contribuir para as discussões sobre a educação em espaços de privação de liberdade, o qual identifiquei ser objeto de grande interesse por muitos companheiros da graduação de Pedagogia na UNIFESP, como identifiquei durante a unidade curricular eletiva “Educação escolar em espaços de privação de liberdade”, ofertado pela Profa Dra Marieta Gouvêa de Oliveira Penna, onde houveram grande número de inscritos para as aulas, e pode-se observar como um tema que se apresenta relevante e muitos(as) educadores(as) se interessam em compreender seus embates.

Tendo em vista que os desafios são muitos, no âmbito das políticas públicas para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e sua garantia de qualidade para as camadas mais pobres, a fim de superar algumas desigualdades, se torna necessário, segundo Ireland (2012, p. 14):

Primeiro, estratégias e formatos que mobilizem a demanda latente. Segundo a qualidade dos programas ofertados. Nesse quesito, as universidades desempenham um papel fundamental na formação de bons educadores. E, terceiro, a efetivação de políticas de intersetorialidade que articulem políticas sociais cujos sujeitos são muito parecidos.

Diante de um cenário da EJA com diversos desafios, o que me motivou a olhar para essa experiência foi a relação entre educadores(as) e educandas. Diferente do observado em muitas turmas de EJA, nas quais impera a ideia de reposição da escolaridade da idade considerada adequada para aprender, determinando estigmatizações e reproduções do mesmo ensino para crianças (PEDROSO, 2008, p. 73), no contato com educandas e educadores(as) na Penitenciária Feminina de Sant’Ana, pude observar mútuas referências sobre respeito, admiração e satisfação no encontro proporcionado pela relação ensino-aprendizagem.

A experiência contrastou com o que observei no período de imersão no Programa de Residências Pedagógica de EJA, quando uma das professoras, a especialista de Artes, durante suas aulas, como proposta didática entregava as “folhinhas” (como a mesma pronunciava) da “Turma da Mônica” para que os alunos jovens e adultos pintassem; atividades de colagem que professoras da educação infantil costumam passar para as crianças. Não é por acaso que era o dia em que mais se faltavam alunos. A professora da sala, em uma de nossas conversas informais na sala dos professores comentou comigo “Os alunos não gostam da aula dela (se referindo a professora de Artes), por isso faltam ou ficam mais desanimados durante suas aulas. Eles falam que ela trata-os iguais a crianças”.

Dessa maneira, tais propostas didáticas ou o próprio tratamento que o professor tem em relação aos alunos jovens e adultos, como no caso acima citado, acaba, muitas vezes, levando o(a) educando(a) a evadir ou apresentar certo desestímulo durante as aulas. Pois, conforme Ireland (2012, p. 13) os altos índices de evasão nas salas de aulas estão diretamente associados “A questão da formação do educador de adultos, os conteúdos, o tipo e os materiais didáticos destacados como evidência da inconsistência da oferta.”.

Por outro lado, na PF Sant’Ana encontrei um outro cenário. De acordo com as entrevistas foi possível identificar aspectos importantes a serem considerados na relação educador(a)-educanda. Algumas falas foram significativas para que eu optasse em realizar o recorte sobre a questão de gênero, pois durante a pesquisa realizada para o CNPq, também visitamos unidades masculinas, mas o encarceramento feminino guarda especificidades, assim como a educação ofertada a este grupo (GRACIANO, 2005).

Com todas as dificuldades enfrentadas pela EJA, considero necessária a explanação dessas experiências que, em um ambiente com muitos limites ainda conseguem se superar por suas práticas, que respeitam a cultura do educando e dão voz para que eles criem e recriem possibilidades, repertórios e novas experiências.

Em relação ao objetivo geral, a proposta foi o levantamento de informações e reflexões sobre o processo de implementação das determinações estabelecidas nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Prisões (Resolução Nº 2 CEB/CNE/2010), em curso no sistema prisional paulista a partir de abril de 2013; considerando como estudo de caso a experiência observada na Penitenciária Feminina de Santa’Ana como um modelo relevante e uma experiência a ser observada no âmbito da modalidade EJA.

Os objetivos específicos foram o levantamento dos dados da pesquisa e análise das observações de campo; identificar a percepção de educandas e educadores(as) em relação às condições de ensino e aprendizagem; identificar a percepção de educandas e educadores(as) sobre o sentido das práticas educativas por elas(es) experienciadas.

A autorização para a realização da pesquisa na unidade prisional foi concedida pelo Comitê de Ética da Secretaria da Administração Penitenciária (SAP) e pela Plataforma Brasil¹, em outubro de 2014. A visita de campos a Penitenciária Feminina de Sant’Ana foi

¹ É um sistema eletrônico criado pelo Governo Federal para sistematizar o recebimento dos projetos de pesquisa que envolvam seres humanos nos Comitês de Ética em todo o país. Disponível em: <http://portal2.saude.gov.br/sisnep/Menu_Principal.cfm>.

realizada nos dias 24 e 26 de março de 2015. Foram entrevistadas 12 mulheres e cinco professores/as.

Os(as) entrevistados (as) foram desde o início informados sobre os objetivos da pesquisa, assim como o destino das informações prestadas e sobre o anonimato de suas identidades a fim de isentá-los(as) de qualquer prejuízo em virtude de suas declarações (ZAGO apud GRACIANO, 2005, p. 20). Todas as pessoas entrevistadas foram convidadas a autorizar a utilização das informações nesta pesquisa, mediante a assinatura do “termo de consentimento livre e esclarecido” (ANEXO A).

Para todas as pessoas entrevistadas foi adotada a técnica da entrevista compreensiva, caracterizada pela ausência de rigidez em sua estrutura, o que permitiu alterações no roteiro previamente definido, conforme o direcionamento necessário para atingir os objetivos da investigação. Foram formulados diferentes instrumentos para as entrevistas para cada um dos atores caracterizados anteriormente (ANEXO B).

O trabalho foi organizado em três capítulos. O primeiro capítulo apresenta um levantamento histórico, que foi dividido em três seções: a prisão; a educação de jovens e sua especificidade para pessoas privadas de liberdade no âmbito nacionais; e a educação de jovens e adultos nas prisões paulistas. O segundo capítulo apresenta um breve histórico sobre o encarceramento feminino no Brasil e também em São Paulo. O terceiro capítulo apresenta a análise das entrevistas das pessoas entrevistadas na PF de Sant’Ana. discussão teórica de Paulo Freire sobre os aspectos de uma educação emancipadora, para isso faz-se uma discussão dos limites e possibilidades encontrados na PF de Sant’Ana.

CAPÍTULO 1

A PRISÃO E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E SUA ESPECIFICIDADE PARA PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE: situando o objeto

1.1 A PRISÃO

Neste primeiro capítulo será esboçado o contexto histórico das prisões no Brasil, para isso nos apoiaremos nos estudos de Maia (et al. 2009) e Foucault (2013). Para um levantamento histórico da educação de jovens e adultos em nível nacional, recorreremos a Cury (2000), aos estudos de Beisiegel (1974) e Freire (Id. 1996., Id. 1989). Já em relação à educação no contexto prisional, os estudos de Graciano (2005), Graciano e Haddad (2007) servirão de base da pesquisa.

A história das prisões no Brasil, desde o período pós-colonial, revela a necessidade e a preocupação em controlar as massas indisciplinadas e imorais, resulta daí o fato da continuidade dos castigos e, segundo Maia (et al. 2009, p. 39) de “formas extrajudiciais de castigo, assim como práticas punitivas tradicionalmente aceitas pela lei, tais como trabalhos públicos, execuções, açoites e desteros, continuaram sendo utilizadas por várias décadas depois do fim do período colonial.”.

O debate sobre castigo, prisão e a penitenciária como um modelo institucional carcerário, tomou forma na Europa e Estados Unidos no início do século XIX; e na América Latina essas novas ideias passam a serem discutidas por volta de 1830 (MAIA et al. 2009).

É importante frisar que os modelos de constituição do sistema prisional implantados na Europa e Estados Unidos encontram contextos distintos da América Latina de um modo geral e, mais especificamente, no Brasil, que apesar de leis inspiradas em princípios liberais, mantinha ainda sistema de produção baseado na escravidão, segundo Maia (et al. 2009) o que também impedia a América Latina de seguir as reformas institucionais que estavam em curso na Europa e Estados Unidos eram as limitações econômicas e uma situação de constante desordem política.

As ações realizadas nesses países ecoam na América Latina em um duplo movimento, através da propaganda dessas ideias, mas também da apropriação delas, ambas como caminho para a chamada Modernidade, levando assim, países como o Brasil seguir tendências vindas

de fora sem levar em conta as diferenças sociais que elas se encontram, o que resulta em projetos limitados e com diversas problemáticas.

Dito isso em 1830, conforme Maia (et al. 2009, p. 40):

O modelo penitenciário cativou a imaginação de um grupo relativamente pequeno de autoridades do Estado na América Latina, ansiosas por imitar padrões sociais das metrópoles como uma maneira tanto de abraçar a “modernidade” como de ensaiar mecanismos de controle “exitosos” sobre as massas indisciplinadas.

Alguns entraves foram debatidos acerca da implementação do modelo penitenciário e, conseqüentemente, das novas formas de punição. Entre esses debates surgiam certas inquietações por parte das elites em relação às massas rurais, analfabetos e negros que, quase sempre eram considerados ignorantes, em agora civilizarem-se, tornarem-se massas civilizadas (MAIA et al. 2009). Para uma grande maioria, as punições tradicionais, que são “[...] açoites, grilhões, trabalhos públicos, cárceres privados e execuções ilegais.” (Ibidem, p. 40) eram as formas mais apropriadas de se castigar as “[...] massas incivilizadas e bárbaras, não cidadãos ativos e ilustrados.” (Ibidem, p. 40).

Apesar dos entraves e como resultado dos debates, em meados do século XIX, algumas penitenciárias foram construídas com os seguintes objetivos:

Expandir a intervenção do Estado nos esforços de controle social; projetar uma imagem de modernidade geralmente concebida como a adoção de modelos estrangeiros; eliminar algumas formas infames de castigo; oferecer às elites urbanas uma maior sensação de segurança e, ainda, possibilitar a transformação de delinquentes em cidadãos obedientes da lei. (Ibidem, p. 41).

A primeira penitenciária criada no Brasil foi à Casa de Correção do Rio de Janeiro, com obra concluída em 1850.

Segundo Maia (et al. 2009, p. 43) o elemento central destas penitenciárias foi à criação de regimes de trabalho para os detentos, que eram vistos “[...] como veículos para a regeneração dos delinquentes e como fonte de receita que ajudaria a financiar os altos custos de manutenção destas instituições.”. Já Foucault cita o trabalho na prisão como fabricação de indivíduos-máquinas, ou seja:

[...] de proletários; efetivamente, quando o homem possui apenas “os braços como bens”, só poderá viver “do produto de seu trabalho, pelo exercício de uma profissão, ou do produto do trabalho alheio, pelo ofício do roubo”; ora, se a prisão não obrigasse os malfetores ao trabalho, ela reproduziria em sua

própria instituição, pelo fisco, essa vantagem de uns sobre o trabalho de outros. (FOUCAULT, 2013, p. 229)

Tendo essa lógica, as penitenciárias passaram a ter o trabalho como “elemento central da terapia punitiva” (MAIA et al. 2009, p. 43) e muitos dos detentos viam como algo positivo, pois acabava sendo uma oportunidade de receber um salário. Porém autoridades e empresas privadas viam nessa dinâmica uma oportunidade para se beneficiarem com a mão de obra barata dos detentos. Para isso se baseavam nos discursos de terapia punitiva, quando na verdade o que estava por trás do discurso era o preso trabalhando para manter os gastos da instituição, gerando lucro por meio da exploração de sua força de trabalho (Ibidem).

Mediante mecanismos de ordem liberal e capitalista, o tempo dentro da prisão passou a ser visto como forma de propagar nos detentos valores liberais, pois “O tempo dentro da prisão se concebia não só como uma forma de ressarcir a sociedade por um delito cometido, mas também como um meio de inculcar nos detentos certos valores congruentes com a ordem capitalista e liberal.” (MAIA et al. 2009, p. 44). E conforme citação de Foucault (RELATÓRIO DE TREILHARD apud FOUCAULT, 2013, p. 220):

A ordem que deve reinar nas cadeias pode contribuir fortemente para regenerar condenados; os vícios da educação, o contágio dos maus exemplos, a ociosidade... Originam crimes. Pois bem, tentemos fechar todas essas fontes de corrupção; que sejam praticadas regras de sã moral nas casas de detenção; que, obrigados a um trabalho de que terminarão gostando, quando dele recolherem o fruto, os condenados contraíam o hábito, o gosto e a necessidade da ocupação; que se deem respectivamente o exemplo de uma vida laboriosa; ela logo se tornará uma vida pura; logo começarão a lamentar o passado, primeiro sinal avançado de amor pelo dever.

Mas não se pode deixar de destacar que esses projetos foram realizados de forma independente de seus contextos, como alerta Maia (et al. 2009, p. 45) que “Ao lado destas modernas penitenciárias, existia toda uma rede de cárceres “pré-modernos” e instituições privadas (incluindo algumas em mãos de ordens religiosas) que abrigavam a maioria dos detentos onde era corrente o uso de formas de castigos tradicionais”.

O que nos leva a uma reflexão sobre os modelos e discussões a respeito das penitenciárias e as formas de punição, as chamadas “terapias punitivas”, que ainda eram situações isoladas, pois o que persistia eram castigos perversos e formas de causar nas elites, apenas a sensação de proteção adequada, e não a “recuperação” dos detentos, pois esses ainda eram marginalizados (Ibidem). Deveriam haver estratégias para um controle social e as penitenciárias surgem como mecanismo que controla a ordem social e tira de circulação, em

sua maioria, as populações indígenas e negras da época para assim promover a imigração europeia a fim de embranquecer a população e civilizar os homens, conforme Maia (et al. 2009, p. 47):

O sistema carcerário operava como um mecanismo institucional mais pelo fato de que o desejo das elites de abraçar a modernidade se via acompanhado (e subvertido) por uma vontade de manter formas arcaicas de controle social, racial e laboral. Por um lado, se poderia dizer que as cadeias serviam somente para satisfazer a necessidade de manter sob custódia suspeitos e delinquentes, de modo que as classes decentes da sociedade pudesse se sentir seguras; por outro lado, as cadeias reproduziam e reforçavam a natureza autoritária e excludente destas sociedades, convertendo-se em peças de um esqueleto maior orientado a manter a ordem social.

Sendo assim, iniciamos um breve histórico sobre o nascimento da prisão na América Latina e mais precisamente no Brasil, e os contextos nos quais ela surge, como forma de organizar os castigos e os seus locais de aplicação e, também caminhar para a chamada Modernidade, junto a países com contextos diferentes que, por terem se tornado grandes nações, acabam impondo paradigmas às demais nações que, em busca de caminhar de acordo, se submetem aos mesmos modelos, não levando em consideração limitações político-econômicas e nem ao menos discutindo causas e efeitos de se reproduzir modelos em processo de desenvolvimento em outros países.

E mesmo havendo variados discursos na época sobre a recuperação do detento, sempre se atrela a recuperação à inserção do indivíduo em uma lógica liberal, por isso a implantação do trabalho nas penitenciárias. Tal proposta carrega diversas questões divergentes, pois abre o campo para a esfera privada adentrar nesses espaços com discursos sobre a recuperação do detento, quando na verdade há um grande interesse em exploração de mão de obra barata – os detentos – para se gerar lucros.

Para melhor nos situarmos em relação ao objeto desta pesquisa é necessário, para além da prisão, contextualizar como vinham sendo debatidos, no levantamento da mesma época, a educação de jovens e adultos e mais, como veio se organizar a educação para pessoas privadas de liberdade e quais as legislações que garantem a modalidade.

1.2. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E SUA ESPECIFICIDADE PARA PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE NO ÂMBITO NACIONAL

A educação de jovens e adultos já era citada na Constituição, com sua gratuidade assegurada, no Brasil Império, porém de maneira descentralizada. Algumas reformas do ensino

foram apresentadas por Carlos Leôncio, segundo Cury (2000), e chegaram a criar decretos que estabeleciam cursos para adultos “analfabetos, livres ou libertos, sexo masculino” (Decreto 7.247 de 19/4/1879). O decreto ainda previa o financiamento para a rede privada em relação à oferta dos cursos.

Em 1831, a gratuidade do ensino antes garantida, é retirada da Constituição Republicana.

Por volta dos anos de 1920, no período que antecede a Revolução de 1930, grupos de diferentes forças sociais se organizaram para discutir e defender ideias referentes à educação, que deveriam direcionar a nova conjuntura social, econômica e constitucional e dessa forma orientar a nova estrutura nacional a ser construída (CURY, 2000).

Os movimentos sociais têm um papel importante por reivindicar nesse momento a escola para todos como um processo democrático. O “Manifesto dos Pioneiros” (1932) trás questões pertinentes ao período e reflete as lutas sobre a obrigatoriedade do ensino e sobre sua oferta “até uma idade conciliável com o trabalhador produtor, isto é, até os 18 anos” (AZEVEDO, 1932 apud CURY, 2000, p. 17).

Então, após a Revolução de 1930 é que há uma reforma e reorganização do ensino secundário brasileiro - faixa etária apropriada, ensino seriado e regular, manutenção e desenvolvimento do sistema de ensino, criação do Ministério da Educação e Saúde Pública. Isso se dá, em grande medida como reflexo das alterações da vida social, consequência da intervenção do governo federal nas reformulações e mudanças das esferas política, econômica e cultural.

Desta forma, o direito de todos à educação se apresenta pela primeira vez como determinação nacional na Constituição de 1934, que define em seu art. 150, como competência da União “[...] fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País”.

Segundo Beisiegel (1974), com o Ministério da Educação e Saúde coordenando o campo da educação, em 1947 são verificadas iniciativas como forma de expansão de classes destinadas à educação de adolescentes e adultos, denominada de “Campanha de Educação de Adultos”. A Campanha é resultado do “Plano de Ensino Supletivo para Adolescentes e Adultos Analfabetos” do mesmo ano, que através do Fundo Nacional de Ensino Primário, destina 25% do auxílio federal para a educação de adolescentes e adultos analfabetos e visava à construção de 10.000 classes de ensino supletivo, aumentando gradualmente esse número cada ano (Ibidem).

Antes da Campanha, os cursos de alfabetização eram localizados nas capitais e o número de alunos era reduzido e específico. Até 1945, que é quando surge à criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), os trabalhos apontavam para outros rumos, que eram “articular o aproveitamento dos recursos materiais e humanos das redes estaduais e municipais do ensino primário com vistas à implantação de uma *rede oficial de ensino primário supletivo* para adultos analfabetos.” (BEISIEGEL, 1974, p. 84, grifo do autor).

Dessa forma, o Governo Federal já tomava para si a responsabilidade sobre a educação de adultos, mas até então não se articulava um esquema de “alfabetização em massa” (Ibidem).

É entre 1945 e 1947, com a influência da Organização Internacional, a UNESCO, que em poucos anos trás como temática central o analfabetismo entre as populações adultos, que se inicia “um esquema mais amplo de mobilização de todos os recursos – públicos e privados – que de alguma forma, pudessem auxiliar no desenvolvimento dos trabalhos [...] de uma campanha de educação de todos os adolescentes e adultos analfabetos” (Ibidem, p. 84). Portanto, a campanha evidencia, em caráter de mobilização, a participação e partilha de responsabilização entre Estado e instituições cívicas voluntárias como forma de se obter êxito nas atividades.

É importante observar que a UNESCO incentiva um projeto que aparentemente já estava em andamento, pois de acordo com o contexto que se passava na época, é como se “[...] um setor particular do Governo da União houvesse conseguido obter o apoio da opinião internacional em favor da mobilização interna dos recursos necessários à realização de projetos educacionais em andamento.” (Ibidem, p. 85).

Durante a campanha, “[...] o ensino supletivo passou a penetrar as regiões interioranas, alcançando pequenas cidades, vilas, povoados e fazendas nas áreas rurais” (BEISIEGEL, 1974, p. 124). Portanto, a campanha alcança, para além da população das grandes cidades, as populações que estavam mais afastadas e careciam de políticas públicas.

É nesse mesmo contexto que surge, na década de sessenta no Recife, o “Movimento de Cultura Popular”, com a intensa participação do educador Paulo Freire. Nas experiências de alfabetização desenvolvidas no âmbito do Movimento de Cultura Popular (MCP), o conhecimento prévio dos educandos é considerado e sua realidade tomada como objeto de análise, estimulando, de um lado, a compreensão crítica da realidade e, de outro, a formulação de estratégias para modifica-la. Assim, o educando é o centro do processo de

alfabetização, assumindo o seu papel de “sujeito também da produção do saber” (FREIRE, 1996, p. 22).

As experiências e reflexões de Paulo Freire impulsionaram no governo de João Goulart, em 1964, para a formulação e construção do Plano Nacional de Alfabetização, com o objetivo de alfabetizar 2 milhões de brasileiros até 1965 com o “método de alfabetização” de Paulo Freire (FREIRE, 1989).

Com o golpe militar de 1964, abortaram-se as discussões referentes ao Plano e modelo de alfabetização de Freire, que foram substituídas por outras iniciativas. Então, o Governo da União sanciona a Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967 que determina a alfabetização funcional e, cria por meio da lei, o “Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adolescentes e Adultos”. Fica a cargo do Poder Executivo, a instituição da fundação capacitada a executar o plano, é nesse contexto que surge e é nomeado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). (Beisiegel, 1974).

A iniciativa tem sido criticada por diversos autores que apontam, entre outros problemas, a continuidade aos métodos infantilizados do ensino, os conteúdos nas cartilhas que reforçavam valores e costumes “paternalistas” e desconsideram as características socioculturais e psicossociais dos adultos em processo de alfabetização (Beisiegel, 1974, p. 175).

Em 1971, temos em curso a Lei 5.692/71 que fixa as Diretrizes e Bases para o 1º e 2º grau e, destina um capítulo para a normatização do ensino supletivo, que será ministrado para adolescentes e adultos que não o tenham cursado em idade própria (Cury, 2000).

De acordo com Graciano e Haddad (2017, p. 171) na metade do século XX o analfabetismo começa a ser atacado como um “problema social”, o motivo do atraso ao desenvolvimento nacional, uma “doença” que precisa ser combatida, dessa forma o aluno jovem e adulto “carrega o estigma do fracasso e da inadequação para acessar e produzir conhecimento”. A implementação do ensino supletivo para adultos “corroborou com este estigma ao referendar o caráter compensatório da educação ofertada” e incentivou “a chegada subalternizada dos adultos a uma escola que foi concebida para crianças”, passando a ser recebido em horário noturno e sua subjetividade enquanto adulto sendo ignorada, tanto pelas diretrizes, quanto pelos profissionais da educação. (Ibidem, p.171).

A Constituição de 1988 traz diversas referências à Educação de Jovens e Adultos e seu reconhecimento como direito público subjetivo (CURY, 2000). A presente Constituição traz considerações preliminares sobre a educação de jovens e adultos que são importantes para se estruturar as diretrizes nacionais de 1996 (Ibidem).

A Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases para a Educação - LDB) concretiza a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como uma modalidade da educação básica, nas etapas do ensino fundamental e médio. E, Cury (2000, p. 26-27), apresenta sua importância quando se reconhece como uma modalidade de ensino:

O termo modalidade é diminutivo latino de *modus* (*modo, maneira*) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela tem, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência. Trata -se, pois, de um modo de existir com característica própria. Esta feição especial se liga ao princípio da proporcionalidade para que este modo seja respeitado. A proporcionalidade, como orientação de procedimentos, por sua vez, é uma dimensão da equidade que tem a ver com a aplicação circunstanciada da justiça, que impede o aprofundamento das diferenças quando estas inferiorizam as pessoas. Ela impede o crescimento das desigualdades por meio do tratamento desigual dos desiguais, consideradas as condições concretas, a fim de que estes eliminem uma barreira discriminatória e se tornem tão iguais quanto outros que tiveram oportunidades face a um bem indispensável como o é o acesso à educação escolar. (CURY, 2000, p. 26-27, grifo do autor)

A Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 postulam a EJA como um direito público e subjetivo, eliminando seu caráter puramente compensatório. Por se tratar de uma modalidade da educação básica deve garantir o acesso do jovem e adulto ao ensino gratuito e de qualidade, atendendo às suas demandas pedagógicas a fim de cumprir com suas necessidades de aprendizagens enquanto estudantes da EJA.

Em relação à Educação de Jovens e Adultos para pessoas privadas de liberdade, o Parecer 11/2000, que dispõe sobre as Diretrizes para Educação de Jovens e Adultos, menciona a importância de se garantir a oferta da modalidade também, para a população carcerária.

Em 2001, com a construção do Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001), que possui vigência de dez anos com vistas ao cumprimento de seus dispostos, determina em sua 17ª meta a implantação da modalidade “educação de jovens e adultos” em todas as unidades prisionais, nível fundamental e médio.

Porém, ainda no ano de 2014 é possível considerar que menos da metade dos internos das penitenciárias estavam em atividade educacional, mesmo considerando as práticas não formais de educação (GRACIANO; HADDAD, 2017).

Novamente, no Plano Nacional de Educação de 2014 (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014), a implementação da modalidade EJA é incluída como uma das estratégias de se erradicar o analfabetismo e reduzir o analfabetismo funcional em 50%.

E o Conselho Nacional de Educação, em 2010, por meio da Resolução nº 2 (CEB/CNE) estabelece as “Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais”, onde o documento determina sobre responsabilidade das secretarias estaduais de educação a oferta da modalidade EJA nas penitenciárias (GRACIANO, 2005).

De acordo com Graciano e Haddad (2017, p. 176) a resistência em se implantar a modalidade é de tal forma acentuada, a ponto de o documento trazer elementos que são relativos à educação escolar, “como profissionais da educação habilitados e garantia de financiamento público, entre outros.”.

1.3. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NAS PRISÕES PAULISTAS

Até meados de 1970 não há muitas informações sobre as ações educacionais empreendidas nas prisões de São Paulo. Segundo Rusche (apud GRACIANO, 2005, p. 69) por volta dessa década, por iniciativa de equipes gestoras de algumas unidades as aulas de Ensino Fundamental eram ministradas por professores comissionados da Secretaria Estadual de Educação. Cada unidade prisional estabelecia relações administrativas e pedagógicas com as escolas vinculadoras, que eram escolas próximas às penitenciárias do qual o professor comissionado estava vinculado.

Como não era uma política pública, o Estado se ausentou em estabelecer essas relações, penitenciária-escola, portanto eram arranjos pessoais e informais que se estruturavam entre si e não atendiam a totalidade das penitenciárias paulistas, se organizando apenas em algumas.

Os materiais das aulas não possuíam nenhuma especificidade por se tratar de jovens e adultos ou pessoas privadas de liberdade, sendo assim, as aulas eram ministradas com os mesmos materiais do ensino fundamental para crianças.

De acordo com Graciano (2005, p. 69-70) “Em 1979, visando à contenção de gastos [...], o então governador do Estado Paulo Egídio Martins, determinou a suspensão de todos os comissionamentos dos funcionários públicos estaduais, incluindo os professores.” Tal suspensão resultou na interrupção brusca das aulas nas unidades. Diante deste cenário as unidades, para não encerrarem as aulas, selecionaram presos que já possuíam o Ensino Médio completo (2º grau) para ministrarem as aulas de Ensino Fundamental (1º grau).

É nesse contexto que a Fundação Professor Doutor Manoel Pedro Pimentel – FUNAP a partir de 1994 –, criada formalmente em 1976 com o objetivo de prestar assistência de

trabalho remunerado ao preso e, também oferecer cursos de formação profissional, acabou ocupando-se de outras atividades educativas, como o ensino de 1º grau, a princípio de maneira informal, apenas formando os monitores sentenciados para as aulas que os mesmos ficariam encarregados de ministrar para os outros presos.

Em outras unidades “Ao lado das soluções, adotadas espontaneamente pelas direções das unidades, coexistiam ainda alguns poucos professores comissionados da rede pública estadual.” (GRACIANO, 2005, p.70), porém “[...] não havia qualquer direcionamento, por parte do Estado, para as atividades escolares desenvolvidas no interior das penitenciárias”. (Ibidem, p.71).

Esse cenário de total descaso por parte do Estado, não propondo políticas educacionais que organizassem as responsabilidades e formalizassem tais estruturas, gera problemas de regulamentação, pois sem ações estaduais e fiscalização, os programas tendem a sofrer oscilações e problemas em relação à sua oferta. E caracteriza, conforme Soares e Ilgenfritz, 2003; Português, 2001; Adorno, 1991; Fischer, 1996 (apud GRACIANO, 2005, p.70):

A falta de controle externo, seja dos órgãos responsáveis por elas – no caso as Secretarias de Estado – ou mesmo da sociedade civil. De acordo com estes autores, dirigentes, funcionários e presos compõem grupos que formam estruturas fechadas e autônomas em relação a diretrizes externas às unidades, que estabelecem suas próprias regras de funcionamento, boicotando o que lhes parecer contrário a sua ordem.

Em 1987, a Resolução 43 de 28/10/1987, da Secretária do Estado dos Negócios da Justiça oficializa a FUNAP como responsável pela oferta do Ensino Fundamental (1º grau) nas penitenciárias do Estado (GRACIANO, 2005). Destaca-se que esta medida apenas formalizou o que já ocorria desde a retirada dos professores comissionados em 1979, quando a FUNAP ocupou os espaços educacionais informalmente, fornecendo material didático e contratando monitores. (PORTUGUÊS, 2001 apud GRACIANO, 2005, p. 72).

A Fundação estabeleceu algumas parcerias com iniciativas governamentais, como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado pelos governantes da ditadura militar que se instalou no país entre 1964 a 1985, para a oferta do ciclo de alfabetização; e depois com o programa TeleCurso, de responsabilidade da Fundação Roberto Marinho e assumido pela Fundação Educar, órgão do governo federal responsável pela educação de jovens e adultos que atuou entre 1985 até 1990, também responsável pela certificação dos educandos.

Após a extinção da Fundação Educar, a FUNAP passou a fornecer uma “Declaração de Conclusão”, porém esse documento não tinha validade perante o sistema oficial de ensino, sendo utilizado apenas nas transferências entre unidades prisionais (PORTUGUÊS, 2001). Ressalta-se que todas as parcerias firmadas contavam com a figura do “monitor preso”, que auxiliava os colegas na preparação para os “exames de certificação”.

Os exames eram aplicados em torno uma ou duas vezes ao ano, as provas obtinham todas as disciplinas pertencentes ao antigo 1º grau (Ensino Fundamental), sendo que, o aluno deveriam obter êxito no acerto de todas as áreas do conhecimento para receber a certificação oficial de ensino, esta sim, válida para o ensino formal (Ibidem).

Diante do cenário, é possível afirmar que o estado de São Paulo opta pelo modelo de educação não formal para os educandos do sistema prisional. Como forma de compreender a problemática de concepções do que é formal e não formal, recorremos à Trilla (2008, p. 33), onde “O formal é aquilo que é definido, em cada país e em cada momento, pelas leis e outras disposições administrativas” e o não formal “toda atividade organizada, sistemática, educativa, realizada fora do marco do sistema oficial, para facilitar determinados tipos de aprendizagem a subgrupos específicos da população, tanto adultos como infantis”.

Em 1984, com base na Lei de Execução Penal, os monitores sentenciados passam a receber remuneração equivalente a $\frac{3}{4}$ do salário mínimo e tenham sua pena reduzida na proporção de um dia para três dias trabalhados (Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984).

De acordo com a FUNAP tal iniciativa é uma:

Estratégia político-institucional, considerando o monitor preso como sujeito privilegiado de mobilização da comunidade escolar no interior das unidades prisionais e como agente específico de construção de conhecimentos significativos para esta comunidade de alunos, não restringindo o conhecimento aos conteúdos escolares tradicionais. (MELO; PRADO, 2010; MELO; OLIVEIRA, 2010 apud. MELO, 2013, p. 146-147).

Em 2010 a Resolução nº 2 CNE/CEB 2/2010 estabelece as “Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação para Jovens e Adultos em situação de privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais”, mas o Estado de São Paulo, que havia se recusado a participar do processo de elaboração do documento (ALVISI, 2015), também resistiu à sua implementação, que determinava a responsabilização das secretarias estaduais de educação sobre a educação nas unidades prisionais, baseada na oferta da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), tal qual estabelecida nos Artigos 37 e 38 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

O modelo de educação não formal da FUNAP manteve-se até 2011 no estado de São Paulo. O Decreto 57.238, de 17 de agosto de 2011 foi regulamentado pela Resolução Conjunta da Secretária Estadual e da Secretaria de Administração Penitenciária (SEE/SAP nº 1, de 16/01/2013), que ordena “sobre a oferta da Educação Básica, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), a jovens e adultos que se encontrem em situação de privação de liberdade, nos estabelecimentos penais do Estado de São Paulo” (AÇÃO EDUCATIVA, 2013, p. 9).

O Decreto paulista estabelece o Programa de Educação nas Prisões (PEP), que nos artigos 1º e 2º expõe como objetivo assegurar o ensino fundamental, médio, profissionalizante e superior e para isso terá parceria com as Secretarias da Administração Penitenciária, da Educação e de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia. As Diretrizes, juntamente com o Programa de Educação nas Prisões, garantem a modalidade EJA no sistema prisional do Estado de São Paulo, material pedagógico de acordo com as especificidades da população privada de liberdade, aulas em espaços físicos adequados e profissionais capacitados a ministrar as aulas, conforme Decreto nº 57.238 em seu 8º artigo:

§1º - Os currículos do ensino fundamental e médio terão base nacional comum e uma parte complementar voltada ao desenvolvimento da pessoa, considerando seus antecedentes de ordem social, econômica e cultural, bem assim as peculiaridades do local, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Para concluir a delimitação do breve contexto histórico é importante ressaltar que todas essas legislações são documentos que oficializam e garantem uma educação para reparação e contribuição para a inclusão social e econômica das pessoas privadas de liberdade (ONOFRE; JULIÃO, 2013), como forma de garantir o direito humano dessas pessoas, que apenas foram privadas de ir e vir, os demais direitos, como saúde e educação devem e precisam ser garantidos por lei.

CAPÍTULO 2

O ENCARCERAMENTO FEMINO: breve histórico

O presente capítulo visa realizar um levantamento histórico acerca do encarceramento feminino e configurar o cenário e seus entraves no Brasil e em São Paulo. Para isso os apontamentos teóricos utilizados serão as autoras Maia (2009); Mastrobuono (1999); Graciano (2005) e Cunha (2000).

A especificidade de gênero merece destaque, pois contrária às discussões e finalidades do encarceramento masculino, a prisão para mulheres foi configurada e realizada muito tempo depois de se discutir a criação das penitenciárias masculinas, “em geral, as presas eram detidas em cárceres concebidos especialmente para homens, que criava complicações evidentes para os administradores e gerava um sem-número de abusos e problemas para as próprias mulheres” (MAIA et al. 2009, p. 50).

Tendo esse cenário, o Estado não assumia para si a responsabilidade por essas mulheres, pois em relação aos homens, se considerava inferior o número de apenadas. De acordo com Mastrobuono (1999, p. 270) em seu levantamento bibliográfico sobre o caso das mulheres e seus direitos, ela apresenta que “Dos trabalhos lidos [...] todos são unânimes em afirmar o pequeno interesse da criminologia em estudar a delinquência feminina em função de ela ser estatisticamente muito menor que a masculina.”. Isso gera a desatenção do Estado, que entrega a responsabilidade sobre as mulheres a grupos da sociedade civil que se solidarizam com a questão, mas acabam não levantando o tema das políticas públicas e dos debates, apenas corrigindo e reparando algumas estratégias emergentes sem uma ação conjunta aos governantes.

Portanto, partiram de grupos filantrópicos e instituições religiosas as iniciativas de administrações de espaços que eram chamados de casas de correção para mulheres (MAIA et al. 2009, p. 50).

As irmãs do Bom Pastor que já administravam prisões para mulheres em países como Canadá e França, também se encarregaram das casas de correção em algumas locais da América Latina no final do século XIX (Ibidem).

Apenas quando as irmãs do Bom Pastor assumiram a responsabilidade sobre os confinamentos femininos é que “receberam o apoio entusiasta dos respectivos governos, ávidos por reduzir algumas tensões que existiam dentro das prisões e por livrar-se da

responsabilidade de construir e administrar instituições de confinamento só para mulheres.” (MAIA et al. 2009, p. 51).

Na casa de correção, a mulher delinquente é considerada, conforme nos aponta Mastrobuono (1999, p. 273) “Doente, fora de sua natureza, a mulher que chega a ser presa vai passar, na prisão, por um método de “recuperação” que atende à “restauração” de sua feminilidade.” Para tal “recuperação” da figura feminina que os pensadores apontam na época, Maia (et al. 2009, p. 51) diz que:

Segundo tais interpretações, as mulheres criminosas necessitavam, para se regenerar, nem tanto de uma estrutura rígida e militarizada (como aquela que, supostamente, existia nas penitenciárias de homens) e sim de um ambiente amoroso e maternal. Como sugere Lila Caimari, elas “eram percebidas como delinquentes ocasionais, vítimas da própria debilidade moral, que resultava, em geral, da irracionalidade e falta de inteligência”. (LILA CAIMARI, 1890-1970 apud MAIA et al. 2009, p. 51)

Portanto, oposta à prisão para os homens que, com frequência, eram marcadas, segundo o levantamento histórico de Graciano (2005, p. 47) ao longo de 1829 e 1841, por “precariedade dos prédios, a superlotação, a ausência de separação entre os detentos de acordo com suas faltas, o poder arbitrário dos funcionários, entre outras características.” Como a “superlotação, violência, falta de higiene, comida insuficiente, castigos corporais, péssimas condições de saúde, abusos sexuais, trabalho excessivo” (MAIA et al. 2009, p. 60).

Ainda sobre a mulher qualificada como criminosa, fica claro que, a intenção dessas instituições religiosas era que a mulher que ali estivesse, iria readquirir suas habilidades femininas. Em relação ao feminino, recorro a Lima (1982, p. 143 apud MASTROBUONO, 1999, p. 273) que vai considerar uma mitologia penal do “tratamento” dessa mulher, para isso, será necessário “Recuperar a face desejável da santa e segregar a face abominável do demônio”.

Pelo fato de ter posturas que não eram adequadas para a época e fugir da feminilidade esperada e inquestionável, se encontrava na casa de correção, pois era considerada imoral e/ou doente, sendo assim cometia um delito.

Sua recuperação estava atrelada a torná-la uma dona de casa, dócil e amável (MAIA et al. 2009). Dessa forma, a mulher estava submetida a obrigações próprias de sua categoria, como lavar, passar, cozinhar, costurar e a orar (Ibidem).

Junto a mulheres julgadas e sentenciadas por seus “crimes”, havia também “esposas, filhas, irmãs e criadas de homens de classe média e alta que buscavam castigá-las ou admoestá-las” (Ibidem, p. 51).

Esboçando assim, conforme Goffman (2015) um modelo de instituição do qual a mulher se despoçaria do seu eu, para dar lugar a um novo eu social, pois a partir do momento que a interna é admitida na casa de correção, sofre processos de mortificação que excluem a “concepção de si mesmo” e a “cultura aparente” que traz consigo e não são aceitas na sociedade.

Em relação ao julgamento de tais delitos, os processos jurídicos não analisavam apenas a transgressão, mas o indivíduo em toda esfera pública: conduta moral da vítima e do acusado. Analisavam-se os papéis sociais de acordo com o sexo do homem e da mulher, sendo assim “os julgamentos são predominantemente ideológicos” (MASTROBUONO, 1999, p. 275).

A fim de perceber tal diferenciação de gênero no que diz respeito às absolvições e acusações jurídicas em relação a crimes contra a vida (homicídio), quando se trata de crimes praticados por mulheres, elucido alguns casos:

Lia, a esposa que matou o marido para defender o filho, fez a opção errada, deveria ter atirado no filho, que merecia toda a severa punição que o pai lhe estava aplicando; porém Maria quando mata o pretenso amante para evitar ser expulsa de casa pelo marido, agiu como boa esposa, matou para proteger o seu lar.

A “permissão” jurídica para o ato agressivo feminino aparece nos casos em que a mulher mata para defender sua honra. Soihet (1989) afirma que a honra da mulher está vinculada à defesa da virgindade ou da fidelidade sexual e o ato agressivo feminino, nestes casos, é passível de “perdão” legal, uma vez que reafirma o modelo da mulher vigente. [...] a questão da honra feminina, cujo o significado para a sociedade é o único relevante, em termos de atentado à propriedade que este tipo de violência representa para o marido ou pai e, por extensão do sistema garantidor dessa instituição”. (SOIHET, 1989 apud MASTROBUONO, 1999, p. 275-276)

Construindo assim um campo que aponta a mulher apenas como atrelada ao lar e protetora da família, caso fugisse a tais padrões, seria uma desviante e necessitava de tratamento para recuperar a domesticidade, que era natureza da mulher.

No Brasil, por volta dos anos 1920 surgem as primeiras manifestações feministas no país, que trazem como pautas principais os direitos das mulheres, para que assim fosse garantida a cidadania das mesmas. (CUNHA, 2010).

A Revolução de 1930 garantiu a elaboração de um Código Penal, que eliminam certos pseudodireitos individuais, portanto:

O sentido da modificação vai ser, então, a da suspensão do poder da sociedade civil, concomitante à tutela cada vez maior do Estado sobre os “direitos” do delinquente, enfraquecendo a capacidade de resistência da

sociedade diante da repressão estatal e tornando o indivíduo sujeito a definições de ordem “legal”, estando ele cada vez mais preso à malha da legislação penal. (MASTROBUONO, 1999, p. 272)

Com o Estado Novo, as leis trabalhistas “em razão das condições específicas do trabalho feminino tido como “desnaturalizador” da maternidade e feminilidade, a mão de obra feminina vai se tornar cara” (Ibidem, p. 272), passando assim a ser substituída pelos homens.

Devido à industrialização e urbanização há uma grande massa de mulheres nesse processo de marginalização sendo submetidas a tarefas marginais, “portanto, um crescente número de mulheres proletarizadas e marginalizadas do processo industrial vai ser colhido pela mecânica da delinquência” (LIMA, 1982 apud MASTROBUONO, 1999, p. 272).

Sob os efeitos, instaura-se a primeira penitenciária feminina no Brasil, a Penitenciária de Mulheres de Bangu, localizada no Rio de Janeiro, em 1941. E, conforme Mastrobuono (1999, p. 272) ressalta, é nesse primeiro ano que surge uma ação repressiva contra a prostituição.

A autora destaca que prostituição é uma figura jurídica fácil de ser punida, sem que se assuma e nem considere sua existência, pois “a prostituta não seria criminosa nem trabalhadora, mas uma “doente” moral e orgânica, que deve ser “tratada” (ou banida), pois ela representa um “mau exemplo” de feminino, pois torna “pública e notória” a sexualidade feminina.” (Ibidem, p. 274).

A prostituta não é considerada em nenhuma lei, é alguém que é escondida e não vista aos olhos de qualquer legislação, portanto, se pune por outros motivos, como “vadiagem”, para simplesmente não a reconhecerem nem como um “trabalho ilícito”, pois “se não é nem crime nem trabalho, está banida da esfera social. O feminino vai ser “limpo” de suas características “perversas” através do banimento da prostituição, banimento este nomeado de “higienização social”.”. (Ibidem, p. 274). Pois a prostituta se opõe ao feminino esperado, ela é antagônica a mãe e a esposa (Ibidem).

Para isso, chama a atenção à diferenciação das mulheres presas sob tais julgamentos morais: “Havia um juízo de moral subjacente [...], que os levava a discriminar e proteger as presas comuns condenadas por infanticídio, aborto, furto etc... diferenciando-as daquelas detidas pela polícia e enquadradas nas contravenções de vadiagem e embriaguez” (SOARES E ILGENFRITZ, 2003, p. 54 apud GRACIANO, 2005, p. 48).

Em relação a administração pelas Irmãs do Bom Pastor à Penitenciária do Bangu, permanecem até 1955, quando por um descontrole das freiras diante das massas de mulheres começou a comprometer a garantia de segurança e disciplina do local, que passava por

diversas ações violentas das mulheres. Em São Paulo, a gestão das freiras durou até 1977. (GRACIANO, 2005).

Neste estado, a primeira Penitenciaría criada foi por meio do Decreto Nº 12.116, de 11 de agosto de 1941, que dispõe sobre a criação do chamado “Presídio de Mulheres”. Como já apresentado neste capítulo, as ações dentro destas penitenciarías eram para se “recuperar a feminilidade” da criminosa (MASTROBUONO, 1999).

Para isso, o Decreto, em seu artigo 3º, sobre a contratação de funcionárias, trará a questão educacional, da seguinte maneira: “§ 1.º - Será contratada igualmente uma professora de educação moral e cívica.” (Decreto Nº 12.116, de 11/08/1941).

Para melhor se compreender o tipo de educação que se pretendia para as mulheres no Presídio Feminino, o artigo 5º do mesmo decreto, diz que:

Artigo 5.º - Os métodos educativos e de trabalho empregados na Secção serão os mesmos em vigor na Penitenciária, com as atenuações e modificações que forem recomendáveis. Serão de preferência estabelecidas oficinas de costura, lavanderia e engomagem de roupas, não somente destinadas a servir o estabelecimento como a particulares e a outras repartições oficiais (Decreto Nº 12.116, de 11/08/1941).

De acordo com Graciano (2005):

Em 1940, a taxa de analfabetismo entre as mulheres brasileiras era de 67,21% (IBGE, 2002, p. 15), e, embora não existam dados oficiais, em virtude do histórico perfil da população carcerária, caracterizado pela baixa escolaridade (Funap, 2002b), pode-se deduzir que a maioria entre as internas do Presídio de Mulheres era analfabeta. (apud GRACIANO, p. 51)

Portanto, mesmo diante do contexto da época, a educação que se previa para as mulheres, eram apenas relacionadas ao ambiente doméstico. O que nos leva a compreender que homens e mulheres, no espaço de privação de liberdade, passaram por processos distintos, pelo fato da mulher estar sempre atrelada a concepções que, a sujeitam a moral e bons costumes de mãe e esposa, quando fogem dessas papeis sociais ainda se encontram em situação de marginalidade, estando sujeitas a vulnerabilidade social e não garantia de direitos.

Em 1973, o Decreto Nº 2.359, de 4/09/1973 modifica o nome da “Penitenciária Feminina” para “Penitenciária Femina da Capital” e dois meses depois mudam de endereço para um novo prédio. (GRACIANO, 2005, p. 51).

De acordo com Graciano (2005, p. 51) não foram encontrados registros oficiais sobre a administração das penitenciarías, mas conforme entrevistas com antigos funcionários e

matérias da Folha de São Paulo “[...] revelam que desde a sua fundação, ainda como Presídio de Mulheres, até outubro de 1977, a Penitenciária Feminina da Capital foi administrada pelas freiras da Congregação do Bom Pastor, a exemplo do que ocorreu no Rio de Janeiro.”

Não obstante, ainda em 1977, por meio de um Decreto do qual reorganiza a Penitenciária Feminina da Capital, em seu artigo 4º, fica evidente mais uma vez o Estado de ausentando de sua obrigação de tomar para si a responsabilidade sobre as mulheres presas, onde (GRACIANO, 2005):

Artigo 4.º - A Secretaria da Justiça poderá firmar convênio com Instituição Religiosa ou contratar religiosos para atuarem junto à direção da Penitenciária Feminina da Capital, na assistência religiosa e na orientação das atividades de atribuição social das sentenciadas, principalmente àquelas atribuídas às Seções de Educação e Produção. (Decreto Nº 10.065, de 2 de agosto de 1977).

Em relação a saída das freiras sobre a administração da penitenciária feminina, não há informações, mas conforme os estudos e entrevistas de Graciano (2005, p. 52) “De acordo com a atual diretora da Penitenciária Feminina da Capital, Maria da Penha Risola Dias, funcionária da unidade desde o início da década de 1970, a colocação de grades no prédio, imposta pelo Governo Estadual, teria motivado a saída das freiras da administração.”.

A seguir, demonstraremos como vem sendo realizado o direito à educação formal em uma unidade específica, para um grupo de mulheres encarceradas.

CAPÍTULO 3

EDUCANDAS E EDUCADORES(AS) NA PRISÃO: UMA EXPERIÊNCIA ESPERANÇOSA

Freire (1996) partilha de uma experiência que teve em uma favela, quando ainda educador, em Recife, onde fala desses locais com tristeza por serem lugares que sofrem de profunda ausência de direitos e as pessoas estão sempre submetidas a profundos maus-tratos por parte do Estado. Freire (1996) levanta determinadas questões em sua reflexão “Que fazer, enquanto educadores, trabalhando num contexto assim? Há mesmo o que fazer? Como fazer o que fazer?”.

É com esses questionamentos que início esse terceiro capítulo, onde numa análise dos cadernos de campo e das entrevistas realizadas na PF de Sant’Ana, percorro, nos escritos de Freire (1989;1996;2005), Onofre e Julião (2013), Graciano e Schilling (2008), Cury (2000) e os estudos de Ação Educativa (2013) em busca de algumas reflexões acerca da provocação.

3.1 AS EDUCANDAS DA PF DE SANT’ANA

Começo pelas perguntas que Paulo Freire se faz, pois acho conveniente, tanto para a Educação de Jovens e Adultos, que se faz um direito de acordo com o levantamento histórico e, também, no ambiente prisional, que é marcado por tamanha invisibilidade do Poder Público, resultando assim num local de depósito de indivíduos marcados por tamanho descaso, conforme Wacquant (2004, p. 7):

[...] o que se traduz por condições de vida e de higiene abomináveis, caracterizadas pela falta de espaço, ar, luz e alimentação (nos distritos policiais, os detentos, freqüentemente inocentes, são empilhados, meses e até anos a fio em completa ilegalidade, até oito em celas concebidas para uma única pessoa, como na Casa de Detenção de São Paulo, onde são reconhecidos pelo aspecto raquítico e tez amarelada, o que lhes vale o apelido de "amarelos"); negação de acesso à assistência jurídica e aos cuidados elementares de saúde, cujo resultado é a aceleração dramática da difusão da tuberculose e do vírus HIV entre as classes populares; violência pandêmica entre detentos, sob forma de maus-tratos, extorsões, sovas, estupros e assassinatos, em razão da superlotação superacentuada, da ausência de separação entre as diversas categorias de criminosos, da inatividade forçada (embora a lei estipule que todos os prisioneiros devam participar de programas de educação ou de formação) e das carências da supervisão.

Então, o que faz um(a) educador(a) num contexto como esse, de privação total de direitos, e habitado por mulheres que, de acordo com este trabalho, entre as 12 entrevistadas, sete têm idade de 30 a 49 anos, sete foram privadas de liberdade antes dos 29 anos – neste grupo, seis são negras), sete nasceram em São Paulo, oito delas são mulheres negras, conforme os dados a seguir.

É possível identificar na *tabela 1* que, 4 (quatro) mulheres pertencem ao grupo de idade entre 30 e 39 anos; seguindo de 3 (três) que pertencem ao grupo de 40 a 49 anos; 2 (duas) têm idade de 18 a 29 anos; seguido de 2 (duas) que têm entre 60 a 69 anos; e 1 (uma) de 50 a 59 anos. Verifica-se que dessa amostra 7 (sete) mulheres entre 30 a 66 anos frequentam a escola, portanto, a prevalência de mulheres adultas estudando na prisão, dado que pode ser confrontado com o perfil geral da população carcerária, constituída por jovens.

Tabela 1 - Distribuição de amostra por grupo de idade

Idade	Dados absolutos
De 18 a 29 anos	2
De 30 a 39 anos	4
De 40 a 49 anos	3
De 50 a 59 anos	1
De 60 a 69 anos	2
Total	12

Quanto ao local de nascimento (*tabela 2*), 7 (sete) das entrevistadas são do Estado de São Paulo. As demais (5 entrevistadas) são naturais de outras localidades do território brasileiro, dentre as regiões citadas duas das entrevistas têm origem na região do nordeste, outras duas no sul, seguido de uma do sudeste.

Tabela 2 - Distribuição de amostra por cidade/Estado de origem

Estado	Dados absolutos
São Paulo	7
Demais Estados ²	5
Total	12

² Dentre os demais Estados citados estão Rio de Janeiro, Minas Gerais, Pernambuco e Bahia.

De acordo com a cor (*tabela 3*), foram distribuídas da seguinte forma: negras (parda e preta) são 8 (oito) das entrevistadas; brancas são 3 (três) e indígena 1 (uma) indígena.

Tabela 3 – Distribuição das entrevistadas por cor

Cor	Dados absolutos
Parda	6
Branca	3
Preta	2
Indígena	1
Total	12

Em relação à religião (*tabela 4*), a maior parte (4 entrevistadas) mencionou ter “outra” religião, dessas falaram ser cristãs e “acreditar em Deus”, seguida de católicas (3 entrevistadas), evangélicas (3 entrevistadas) e espírita (1 entrevistada), 1 (uma) afirmou não seguir religião.

Tabela 4 – Distribuição das entrevistadas por religião

Religião	Dados absolutos
Católica	3
Evangélica	3
Espírita	1
Outra	4
Não tem	1
Total	12

Quanto à idade em que foram presas (*tabela 5*), 1 (uma) das entrevistadas foi privada de liberdade antes de completar 18 anos, cumprindo medida socioeducativa na Fundação Casa. Em números absolutos 7 (sete) delas foram privadas de liberdade pela primeira vez antes dos 29 anos, desse total, 6 (seis) são negras.

Tabela 5 – Distribuição das entrevistadas pela idade quando foi presa

Idade	Dados absolutos
De 15 a 22 anos	5
De 23 a 30 anos	2
De 31 a 38 anos	1
De 39 a 45 anos	3
De 46 a 53 anos	1
Total	12

Sobre a quantidade de pena (*tabela 6*), 5 (cinco) das entrevistadas têm pena de 7 a 10 anos; seguida de 3 (três) que têm pena de 4 a 6 anos; 2 (duas) tem até 15 anos de pena; 1 (uma) tem até 20 anos; e 1 (uma) mais de 20 anos de pena.

Tabela 6 – Distribuição das entrevistadas pela quantidade da pena

Quantidade de pena	Dados absolutos
Aguardando julgamento	-
De 1 a 3 anos	-
De 4 a 6 anos	3
De 7 a 10 anos	5
Até 15 anos	2
Até 20 anos	1
Mais de 20 anos	1
Total	12

Em relação a exercer algum tipo de atividade remunerada na prisão (*tabela 7*), 6 (seis) trabalham e as demais 6 (seis) não trabalham.

Tabela 7 – Distribuição das entrevistadas por situação de ocupação na prisão

	Dados absolutos
Trabalha na prisão	6
Não trabalha na prisão	6
Total	12

Quanto ao nível de escolaridade apresentado na *tabela 8*, não concluíram o Ensino Fundamental 8 (oito) das mulheres e 4 (quarto) não concluíram o Ensino Médio.

Em relação aos dados em uma escala de nível nacional, de acordo com os últimos dados atualizados do InfoPen Mulher³, que são do ano de 2014. É apresentado que, 50% das mulheres não concluíram o Ensino Fundamental e 14% não concluíram no nível médio.

Tabela 8 – Distribuição de entrevistadas por nível de escolaridade fora da prisão

Escolaridade	Dados absolutos
Não frequentou	-
1ª a 3ª série	3
4ª série	2
5ª a 7ª série	3
8ª série	-

³ InfoPen Mulher é uma Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias do Departamento Penitenciário Nacional, o banco de dados contém informações sobre o perfil das presas, como cor, idade, escolaridade, entre outras.

1ª a 2ª série ensino médio	4
3ª série ensino médio	-
Superior incompleto	-
Superior completo	-
Total	12

Em relação a estar frequentando a escola na prisão (*tabela 9*), 8 (oito) mulheres da amostra estão estudando e 4 (quatro) não estudam.

Das 4 (quatro) que responderam não estudar, todas justificam que não estão frequentando a escola porque os horários de funcionamento, matutino e vespertino, coincidem com as oficinas de trabalho. Portanto, todas dizem que o horário noturno ajudaria para que todas frequentassem as aulas.

Tabela 9 – Distribuição das entrevistadas por estudo na prisão

Estuda ou estudou na prisão	Dados absolutos
Já estudou	-
Está estudando	8
Não estuda/não estudou	4
Total	12

No que se refere a etapa de ensino das mulheres que estão estudando (*tabela 10*), 4 (quatro) frequentam as turmas de Ensino Fundamental e as outras 4 (quatro) as de Ensino Médio.

Tabela 10 – Distribuição das entrevistadas que estudam por etapa de ensino frequentada na prisão

Curso	Dados absolutos
Ensino Fundamental	4
Ensino Médio	4
Ensino Profissionalizante	-
Total	8

Analisando o gráfico a seguir (*gráfico 1*), as entrevistas das educandas no bloco de perguntas em relação às aulas, percebo um tipo de relação entre educador(a)-educanda-ensino, do qual pode-se notar aspectos de uma “concepção problematizadora e libertadora” de Freire (2005), que traz ao educador(a) e ao educando(a) um rompimento de barreiras estruturais existentes dentro e fora da sala de aula, pois é para além desta. É uma ruptura com o modelo que Freire (2005) chama “concepção bancária” da educação, onde tudo está dado e acabado pelo educador, pois este “deposita” em seus alunos os conteúdos dos livros didáticos, sem que

haja diálogo e reflexão sobre o tema, não há qualquer exercício prático-reflexivo que tenha por objetivo o empoderamento do sujeito quanto cidadão que age, transforma e modifica o meio cultural e social em que vive.

O conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos -, mas a devolução organizada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. (FREIRE, 2005, p. 96-97)

Dessa forma, na PF de Sant’Ana, perguntado sobre o motivo que as levou a estudar dentro da prisão 3 (três) educandas citam em suas falas os debates que acontecem em aula com os professores e o formato das aulas, que são dinâmicas, seguido de 2 (duas) que dizem aproveitar o tempo e oportunidade, 1 (uma) frequenta as aulas para avançar os estudos, 1 (uma) expressa que frequenta por conta dos professores e sua excelência e 1 (uma) diz relembra o que já estudou fora da prisão.

É fundamental notar o interesse nas aulas em relação aos debates que os professores propõem. Na educação de jovens e adultos, o diálogo precisa estar sempre presente nas propostas pedagógicas de forma horizontal, pois dessa forma educador e educando exercitam uma experiência democrática e de respeito. O jovem e o adulto possui um aparato de experiência que precisam ser valorizados e trazidos para reflexão dentro da sala de aula – práticas e relações sociais (FREIRE, 2005).

Sendo assim, segundo as educandas, é a oportunidade do debate – falar e ser ouvida; ouvir e refletir – que desperta seu interesse. Reconhecem a importância das aulas como forma de trocar experiências entre si e garantir o exercício da criticidade. O debate exige saber crítico sobre a prática e, por parte do educador respeito aos saberes das educandas e garantia da autonomia em relação à aceitação do novo que está sendo construído junto a elas (FREIRE, 1996).

O que recorda Freire (1996, p. 85) quando cita o exercício da curiosidade como mantenedora de um bom clima pedagógico-democrático, pois “A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua *aproximação* metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar.” (grifo do autor). Como num debate, onde são momentos que se exercitam a curiosidade dos educandos com perguntas e reflexões sobre determinadas questões.

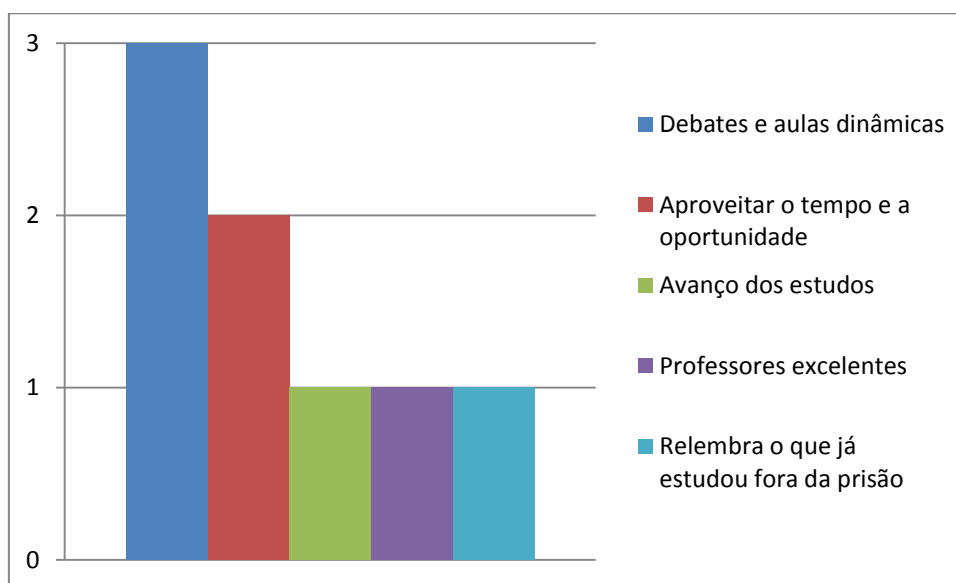
A crítica que Freire (1996, p. 85) faz em relação à curiosidade é quando ela é domesticada, “posso alcançar a memorização mecânica do perfil deste ou daquele objeto, mas não o aprendizado real ou o conhecimento cabal do objeto.”. Sendo assim, a curiosidade só se torna pedagógica-democrática, quando “me move [...] me inquieta [...] me insere na busca (Ibidem, p. 85).

Pois, de acordo com Freire (1996, p. 86):

O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos*. (grifo do autor)

Só dessa maneira se pode romper com modelos educacionais bancários, estimulando o educando a ser ativo no seu processo de construção do conhecimento, dessa forma, o mesmo se percebe como parte importante no próprio processo de ensino-aprendizagem, se percebe sujeito e não mero objeto fadado a internalização de determinados conhecimentos e conceitos que não lhe são significativos.

Gráfico 1 – Distribuição das entrevistadas que estudam ou estudaram pelo motivo que as levou a estudar



Em relação ao *gráfico 2* sobre as sugestões de mudanças para as aulas 3 (três) alunas sugerem um horário maior destinado às aulas, 2 (duas) propõem reforço no ensino que os alunos já dominam, para se fixar o que é ensinado, 1 (uma) lembra da falta de professores de Física e Química, 1 (uma) fala da falta de material didático, pois “não distribuíram caderno,

nem lápis de cor e não temos material suficiente”, ela desabava e, 1 (uma) não sugeriu nenhuma mudança.

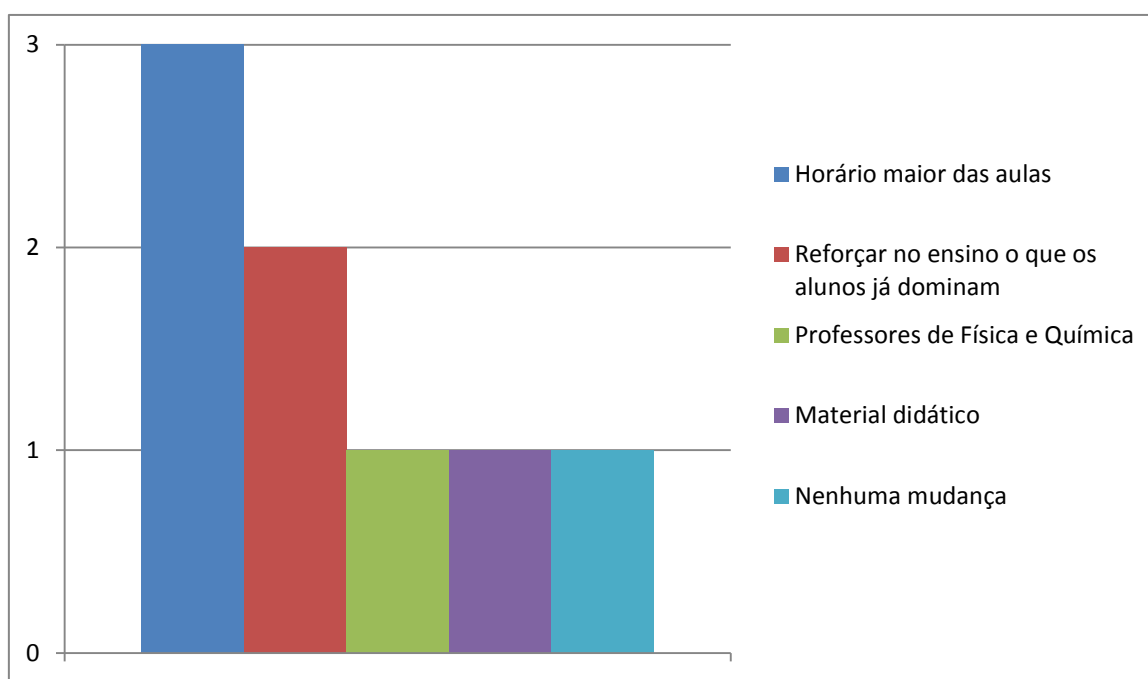
O que vale ressaltar é que há, em relação à amostra de entrevistas, 3 (três) alunas sugerem para especificidade de educação, um maior tempo para as aulas da EJA.

Duas educandas pedem o reforço do que já sabem, o que sugere que há certa dificuldade em acompanhar as aulas por falta de conhecimento formal prévio.

Em relação à ausência de professores de Física e Química, verifica-se que a precariedade da oferta da educação básica na rede estadual de ensino, notadamente no ensino médio, foi estendida à prisão: como aqui fora, faltam profissionais habilitados, sobretudo para matemática, física e química.

Sobre a falta de material didático, vamos explorar mais a frente o tema com as observações feitas pelos(as) educadores(as).

Gráfico 2 – Distribuição das entrevistadas que sugeriu alguma mudança nas aulas



Sobre o que as entrevistadas gostariam de aprender na prisão (*gráfico 3*), matérias escolares e cursos profissionalizantes (4 entrevistadas), só matérias escolares (4 entrevistadas), só cursos profissionalizantes (3 entrevistadas) e outros 1 (uma) entrevistada respondeu que gostaria de cursos de idiomas, principalmente inglês.

Sobre esse tema, o que é importante se observar é que 4 (quatro) delas gostariam de estudar na prisão “só matérias escolares”, o que demonstra que as entrevistadas estão

realmente interessadas no conhecimento que o ensino proporciona e não nele como finalidade para o mercado de trabalho, como no ensino profissionalizante.

Geralmente, a ideia em relação ao estudante da EJA é que este busca apenas a formação profissionalizante para acessar o mercado de trabalho. Na prisão esta concepção é reforçada pela ênfase no trabalho como dimensão educativa (GRACIANO; SCHILLING, 2008). Porém os dados demonstram que existe outro perfil de estudantes da EJA, que é o jovem e adulto que tem por objetivo o acessar conhecimento e transformação de sua realidade, resultado que esta pode proporcionar se constituída de uma maneira crítico-reflexiva.

Nesse ponto, é importante ressaltar que a maior valorização do trabalho em relação à educação é resultado da ação do Estado na organização da execução penal. Embora ambas as dimensões estejam asseguradas na Lei de Execução Penal (LEP/1984), apenas o trabalho era consideração para a remição da pena. Conforme o Art 126 da LEP, a cada três dias de trabalho, é reduzido um dia da pena

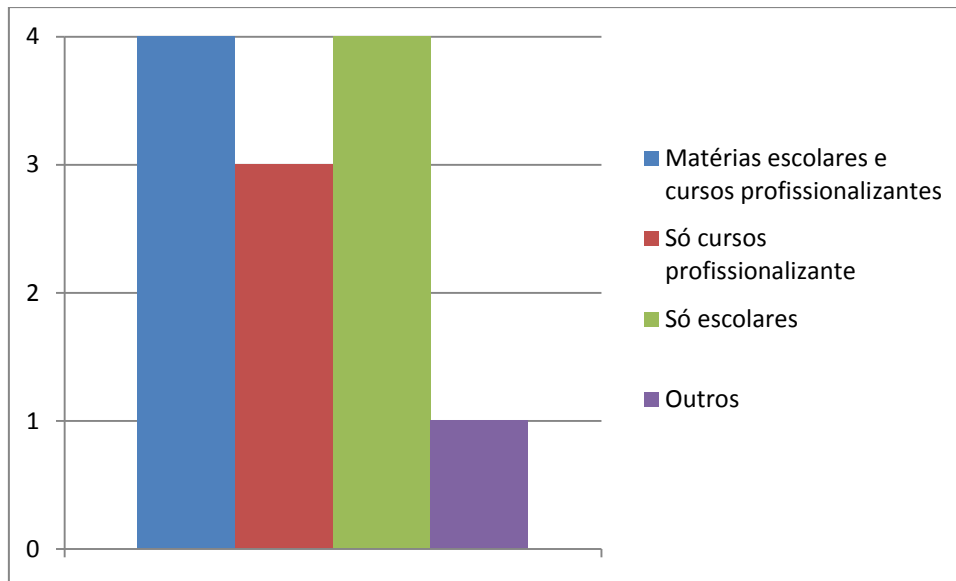
Somente em 2011 foi alterado o artigo 126 da LEP sobre a Lei Nº 12.433, que o modifica, garantindo assim, o direito de remição também, para quem estuda, sendo assim:

Art. 126. O condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto **poderá remir, por trabalho ou por estudo**, parte do tempo de execução da pena. (lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984, grifo nosso).

Tal medida foi efetuada, mas com diversas resistências entre elas, o alerta do Ministério Público sobre o perigo do estímulo à educação:

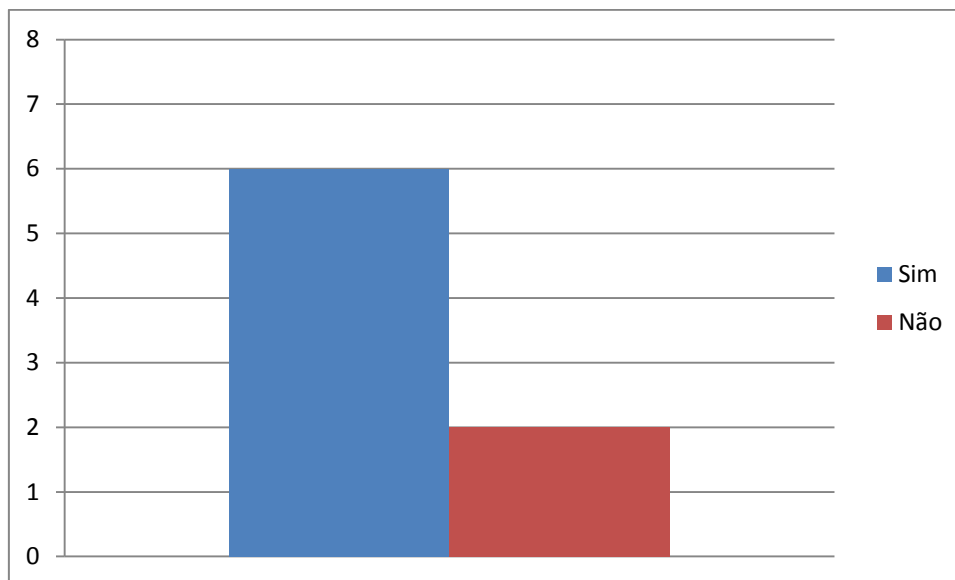
Em 2000, a Associação Juízes pela Democracia (EDUCAÇÃO..., 2000, p.1) apontava que membros do Ministério Público de São Paulo alegavam que tal medida faria com que a educação fosse utilizada como “fonte de sabedoria para aperfeiçoar o crime”; e que alguns juízes admitiam a possibilidade, desde que houvesse “efetivo controle da carga horária de estudo”. (EDUCAÇÃO..., 2000, p.1 apud GRACIANO; SCHILLING, 2008, p.125).

Gráfico 3 – O que as entrevistadas gostariam de aprender na prisão



Sobre o conhecimento sobre a remição de pena (*gráfico 4*) e o que ela representa para as educandas, grande parte das presas (6 entrevistadas) sabem que a cada 12 horas de aula há diminuição de 1 dia da pena total, as outras 2 (duas) não sabem/solicitaram remição.

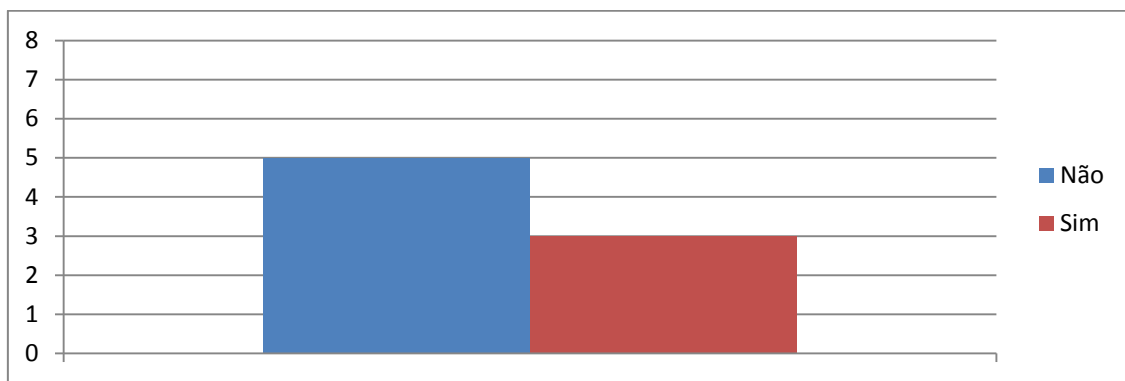
Gráfico 4 – Você sabia que a cada 12 horas de aula há diminuição de 1 dia de pena?



Em relação ao acesso à informação sobre o funcionamento do processo para a remição da pena pelo estudo (*gráfico 5*), 5 (cinco) responderam não ter acesso a nenhuma informação e desconhecer como o juiz fica sabendo dos dias da pena a serem reduzidos. Dessas, apenas 2 (duas) não solicitaram, pois começaram recentemente a estudar e vão aguardar para pedir; as

demais, 3 (três) têm acesso à informação da remição e conhecimento de como o juiz fica sabendo.

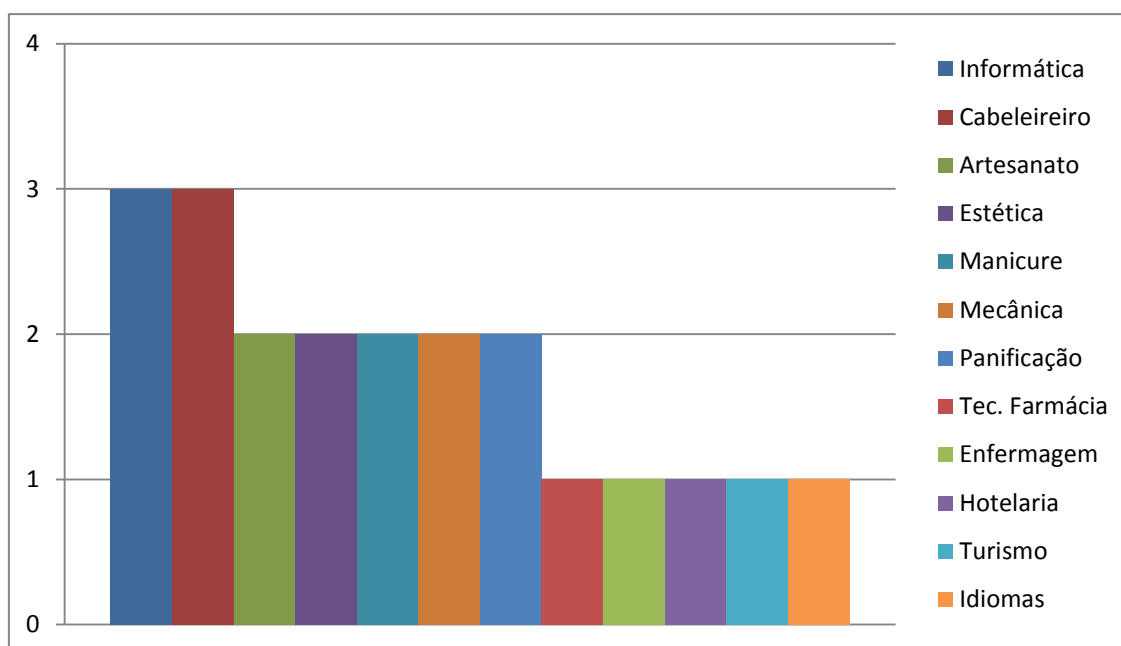
Gráfico 5 – Distribuição das entrevistadas pelo acesso à informação sobre a remição da pena pelo estudo



Quando indagadas sobre cursos profissionalizantes que gostariam de acessar na prisão (*gráfico 6*), o curso de informática foi citado em 3 (três) momentos, cabeleireira (3 vezes), artesanato por 2 (duas) vezes, estética 2 (duas) vezes, manicure 2 (duas) vezes, mecânica 2 (duas) vezes, panificação 2 (duas) vezes, técnico em farmácia (1 vez), enfermagem (1 vez), hotelaria (1 vez), turismo (1 vez), idiomas (1 vez).

Os cursos profissionalizantes citados apresentam um repertório conhecido, pois já são ofertados na prisão (AÇÃO EDUCATIVA, 2013), o que indica insuficiência na oferta ou impossibilidade de acesso.

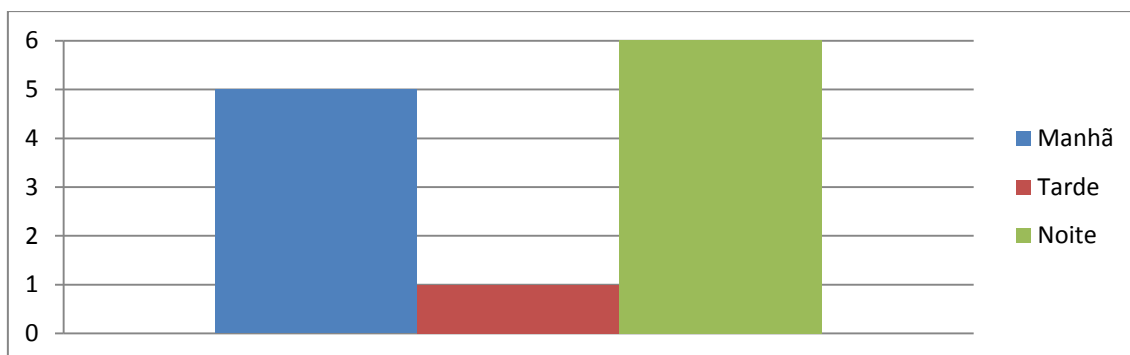
O que fica evidente é que o Estado não tem um projeto de capacitação e qualificação profissional referenciado nas demandas do mercado de trabalho, e não identifica na população jovem carcerária anseios, necessidades e questionamentos sobre sua formação educacional e profissional em relação ao futuro (AÇÃO EDUCATIVA, 2013).

Gráfico 6 – Quais os cursos profissionalizantes que mais interessam as entrevistadas

Em relação ao período que gostaria de estudar (*gráfico 7*), 6 (seis) entrevistadas indicam o período noturno, para que pudessem frequentar as oficinas de trabalho durante o dia; 5 (cinco) gostariam de estudar no período da manhã e 1 (uma) à tarde.

Sobre a demanda por ensino noturno na PF Sant'Ana, em 2012, a ONG Ação Educativa, juntamente com Defensoria Pública do Estado de São Paulo, Conectas Direitos Humanos, Pastoral Carcerária, Instituto Terra, Trabalho e Cidadania (ITTC) e Instituto Práxis de Direitos Humanos, formularam um ação civil pública⁴ e acionaram o sistema de justiça requerendo sua implementação. Numa primeira decisão foi reconhecido o direito à educação e o dever do Estado em ofertar o ensino no período noturno para as mulheres da PF Sant'Ana, mas a decisão final considerou existir outras prioridades para a efetivação da educação nas prisões, como o acesso a material didático, e não determinou a abertura de turmas no noturno.

⁴ Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/index.php/educacao/51-acao-na-justica/10004387-acao-civil-publica-tentam-garantir-oferta-de-educacao-noturna-em-penitenciaria-paulista>> Acesso em 01 jul 2016, 21:10.

Gráfico 7 – Qual período gostaria de estudar

As entrevistas foram encerradas com a solicitação para que fizessem considerações sobre temas ou aspectos não abordados pelo roteiro. Mais uma vez os(as) professores(as) e sua postura em sala de aula foram muito elogiados “Professores bem acolhidos e vice e versa”; “Todos são bacanas, professores maravilhosos”.

Os comentários sobre ensino-aprendizagem e a postura dos(as) educadores(as), recordam Freire (1996) quando fala que a responsabilidade do professor em sala de aula é tanta que, por vezes não se dá conta que para além do conteúdo, sua postura em sala de aula para com as educandas, também é uma postura formadora, “Sua presença na sala é de tal maneira exemplar que nenhum professor ou professora escapa ao juízo que dele ou dela fazem os alunos” (FREIRE, 1996, p. 65). Nada escapa às alunas da PF de Sant’Ana, que expressam o profundo interesse pelas aulas e elogiam a postura dos professores e suas didáticas, cada detalhe, cada ação, portanto, cada professor e sua postura, não passam sozinhos em sala de aula “nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca” (FREIRE, 1996, p. 66).

Uma das entrevistadas lembrou a estrutura das salas de aula, com salas divididas por divisórias, o que atrapalha durante as aulas, pois o barulho de uma sala atrapalha o andamento da outra: “Não tem estrutura suficiente”, relata a educanda.

Essa questão também é cara aos(as) educadores(as), que observam essa dificuldade para o desenvolvimento das aulas, ambos alertam como uma questão problemática, as salas de aula, separadas por divisórias, dificultando assim o andamento das aulas, por conta do som das outras turmas. Freire (1996, p. 66) alerta que educadores(as) e educandas precisam de condições mínimas para seu espaço pedagógico:

O professor tem o dever de dar suas aulas, de realizar sua tarefa docente. Para isso, precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico. Às vezes,

as condições são de tal maneira perversas que nem se move. O desrespeito a este espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática pedagógica.

São essas situações de desatenção por parte de Estado que prejudicam o progresso das aulas, pois já possuem um número reduzido de horas e com o empecilho causado devido à infraestrutura do local, provoca um clima de descaso.

Por fim, todas as entrevistadas reforçaram a necessidade da abertura da EJA no período noturno na unidade, pois muitas mulheres que trabalham gostariam de frequentar as aulas e não podem pelo fato dos horários coincidirem. É importante ressaltar que essa questão foi trazida novamente, nesse espaço da entrevista, o que denota como um tema emergente para educandas, pois algumas citavam a importância de se garantir o ensino noturno por conhecer alguém participa da oficina de trabalho, mas gostaria também, de estudar.

3.2 AS(OS) PROFESSORAS(ES) DA PF DE SANT'ANA

As entrevistas com os professores, conforme apresentado na metodologia deste trabalho, foram adotadas técnicas de entrevista compreensiva, caracterizada pela ausência de rigidez em sua estrutura, o que permitiu alteração no roteiro previamente definido, conforme direcionamento necessário para atingir os objetivos da investigação.

Em relação ao perfil geral das pessoas entrevistadas, foram duas mulheres e três homens; quanto à idade, 1 (um) tem 20 anos, 2 (dois) têm 38 anos e 2 (duas) entre 52 e 54 anos; três deles se autodeclararam negros (pardo e preto) e dois brancos; dois declaram não ter religião, duas são evangélicas e um declara ter “outra”⁵ religião.

Em relação à formação acadêmica, uma delas é formada em pedagogia; outra em pedagogia e ciências sociais; o terceiro em história, geografia e cursando pedagogia; o quarto entrevistado em artes cênicas; e o último é licenciado em matemática. No que se refere ao tempo de trabalho no magistério, dois responderam entre 6 e 12 anos; um entre 1 e 3 anos; um entre 3 e 6 anos; uma a mais de 18 anos.

Sobre a renda pessoal, quatro responderam ser de 3 a 4 salários mínimos e um de 1 a 2 salários mínimos. Quanto a atribuição do cargo, todos(as) responderam ser “categoria O”, ou seja, trabalho mediante um contrato temporário, sem vínculos com o Estado, portanto, sem

⁵ O entrevistado declarou ser agnóstico.

direitos trabalhistas. Na organização da oferta da EJA na prisões, o governo paulista restringiu a possibilidade e atribuição de aulas a este grupo. Profissionais efetivos da rede estadual paulista não podem lecionar nas prisões, conforme Resolução Conjunta SEE e SAP (2013).

No primeiro artigo, esta norma determina que as classes em funcionamento nas prisões serão vinculadas a uma escola da rede estadual de ensino, denominada “escola vinculadora”:

Artigo 1º - A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será oferecida a jovens e adultos em situação de privação de liberdade, nos institutos penais estaduais, a partir do corrente ano, em ambientes disponibilizados pela Secretaria da Administração Penitenciária, caracterizados como classes vinculadas a unidades escolares estaduais. (Resolução Conjunta SE/SAP 1, de 16-1-2013)

As entrevistas indicam que a relação dos(as) docentes com a unidade escolar, para além da dimensão burocrática, é bastante frágil em relação a questões como, os HTPCs, a não oferta da EJA na escola vinculadora e a falta de apoio material.

Os HTPCs (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), que são o momento de reunir os profissionais da educação na escola e juntos discutir e (re) planejar os projetos pedagógicos da escola, apresentar propostas, compartilhar os limites e as possibilidades do trabalho docente expressam a falta de apoio da gestão, pois acabam isolando os professores das unidades: “Não tem suporte. É obrigado a fazer HTPC na escola, mas o plano de aula e planejamento faz sozinho e se baseia pelos conteúdos do regular”; “Péssima. Não tem nenhum apoio. HTPC pauta só focada na escola. Não tem espaço para conversar sobre o sistema”.

Posto isso, os(as) educadores(as) relatam como é durante as HTPCs na escola vinculadora, “Quando chegamos: chegou o pessoal do prisional. Somos obrigados a ficar ouvindo falar de indisciplina dos alunos lá de fora [do ensino regular]: não tem nada a ver com a nossa realidade”, afirma um dos educadores, evidenciando a falta de integração entre as equipes que atuam na prisão e na sede da escola.

Outro educador acabou expressando que por conta de todas essas dificuldades, ele vê a EJA como algo que está sendo constantemente “enforcada” até conseguirem acabá-la.

Para além da sala de aula, um espaço importante para se discutir tais questões presentes na EJA e no âmbito prisional, seriam os HTPCs na escola vinculadora, que deveriam ser espaços que contribuíssem para a discussão e avaliação do exercício pedagógico, momentos que, por meio das trocas de experiências os professores pudessem refletir criticamente sobre as ações em sala de aula. Para isso, Freire (1996, p. 64) aponta que:

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também [...] em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos.

Outra fragilidade reside no fato de a escola vinculadora não ofertar EJA, não existindo espaço para reflexão sobre a especificidade da modalidade. Dessa forma, as discussões ficam restritas à educação das crianças e adolescente, naquele ambiente.

Em relação aos materiais pedagógicos, alguns entrevistados disseram ter dificuldade em acessá-los para utilização nas aulas da prisão: “A Diretora não deixou imprimir atividade na escola alegando que unidade prisional recebe recursos”.

Sobre o tema, o Parecer Nº 2 (CEB/CNE/2010) determina:

Art. 8º As ações, projetos e programas governamentais destinados a EJA, incluindo o provimento de materiais didáticos e escolares, apoio pedagógico, alimentação e saúde dos estudantes, contemplarão as instituições e programas educacionais dos estabelecimentos penais. (Resolução Nº 2, de 19 de maio de 2010)

E como forma de compreendermos este eixo, é necessário recorrermos a Resolução Conjunta SE/SAP - 1, de 16-1-2013, que apresenta em seu parágrafo 4º do Art. 3º que as turmas das prisões:

[...] **integrarão** o quadro de **classes da unidade escolar vinculadora**, com autorização da respectiva Diretoria de Ensino, devendo ser cadastradas no órgão específico da Secretaria da Educação, como classes vinculadas do PEP. (grifo nosso).

E pelo fato da educação ofertada em estabelecimentos de privação de liberdade integrar a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, seu financiamento está definido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação:

Art. 74. A União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, estabelecerá padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, baseado no cálculo do custo mínimo por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade.

Parágrafo único. O custo mínimo de que trata este artigo será calculado pela União ao final de cada ano, com validade para o ano subsequente,

considerando variações regionais no custo dos insumos e as diversas modalidades de ensino (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

Portanto, as matrículas da EJA no sistema prisional estão cobertas pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação (FUNDEB), e por todos os programas suplementares para a permanência estudantil, conforme a LDB/96. A recusa na distribuição do material didático, ou qualquer outra restrição apresentada, pode ser ocasionada pela falta de preparo das equipes das escolas vinculadoras para incorporar as classes do sistema prisional, ou, quem sabe, preconceito e resistência em admitir seu público como sujeito de direitos educativos.

Sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, os professores sabem que o documento existe, mas não podem acessá-lo. Uma professora teve a oportunidade de “folheá-lo” rapidamente, numa situação de informalidade, e pode constatar “que não existe uma linha” sobre a educação no sistema prisional. Divergindo assim, do que é proposto na Resolução Conjunta de 2013, que versa sobre a educação básica em seu *parágrafo único*:

A educação básica, de que trata o caput deste artigo, será implementada mediante projeto pedagógico próprio, na modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA, de modo a atender a multiplicidade de perfis, interesses e itinerários escolares da clientela. (Resolução Conjunta SE/SAP – 1, de 16-1-2013)

E mais, o que precisa ser sublinhado é o “segredo” em relação ao PPP da escola com os professores, já que o documento é uma construção conjunta entre comunidade escolar e local de acordo com a LDB que prevê:

Art. 14º. Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

Dessa forma, o documento é da comunidade e os professores têm o direito a participar de sua construção e quando não, precisam ter acesso a ele para melhor atender as exigências da comunidade que o elaborou. Quanto ao documento não possuir nenhuma menção à educação no sistema prisional é um grande problema em relação à implementação se efetivar em torno na comunidade escolar, que não a reconhece como parte integrante da escola.

Em relação a possíveis empecilhos colocados pelas equipes de segurança nas unidades prisionais, os professores foram unânimes em apontar a frequência das blitz. As blitz

consistem em “revistas surpresas” às celas e, quando de sua realização, as internas não podem circular para outros espaços da unidade, e as aulas são suspensas⁶. Os(as) educadores(as) ficam sabendo apenas quando chegam à unidade e são impedidos de entrar.

Este foi o único procedimento da segurança que, segundo os(as) professores(as) interfere na escola. Houve um educador que lembrou não poder entrar com materiais de vidro, “Não pode trazer nada de vidro [...] às vezes barram bala hall’s”. No mais, os(as) educadores(as) não apontaram nenhuma outra situação de interferências das equipes de segurança nas aulas e afirmam que a relação é “boa” e “cordial”, conforme fala de algumas pessoas entrevistadas.

Foi feita uma pergunta aos(as) educadores(as), se seria necessário formação específica para se atuar nas prisões e apenas uma educadora afirmou não considerar necessária formação específica para atuar em prisões: “O gostoso é entrar sem saber nada e ir aprendendo com elas”.

Entre os que afirmam a necessidade de formação específica, a maioria aponta a importância de compreender o universo prisional, com destaque para as regras de comportamento, pelo fato de não conhecerem muitas normas e questionarem muitas regras que não fazem sentido ao universo da educação, um educador desabafa “é estranha a relação de socialibilidade entre alunas e carcereiros”, confirmando as considerações de Onofre e Julião (2013, p. 62) “por se tratar de um espaço com características próprias, regido por normas e regras específicas e que privilegiam a manutenção da ordem estabelecida pelo sistema prisional”.

Um professor aponta ainda a necessidade da formação inicial nos cursos de pedagogia e licenciaturas “Seria importante fazer estágio para conhecer como funciona”.

Uma das pessoas entrevistadas considera necessário o apoio psicológico para os professores que lecionam na prisão e cursos motivacionais, “professor é humano” desabafa. E uma outra mencionou a necessidade de formação específica para atuação na EJA, modalidade até então desconhecida na sua trajetória profissional.

Os(as) educadores(as) atentam para a especificidade em relação ao perfil de pessoas jovens e adultos, que cumprem pena por possíveis crimes praticados. Todos (as) fizeram questão de salientar não querer saber ou julgar os delitos, mas ressaltam a importância de valorizar a experiência de vida de suas alunas, demonstrando aproximar-se da proposição de

⁶ Sobre o impedimento de participar da EJA nesses dias, se apresenta uma questão, tal impedimento é só para as atividades educacionais? Mas essa questão fica a cargo de futuras pesquisas.

Freire (FREIRE, 1996, p. 64) “O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola.”.

Em nenhum momento os(as) educadores(as) citaram estar desconfortáveis, com medo, ou assustados por lecionarem naquele espaço. Nas entrevistas reafirmaram o sentido profissional de sua ação, estão naquele ambiente pela educação, para ensinar e aprender, conforme alguns. Percebem aquelas mulheres como o que elas realmente representam em sala de aula, como educandas, como confirma a fala de uma educadora “Na sala de aula elas podem ser alunas”.

A sala de aula na prisão se torna um local que gera “[...] interação entre os indivíduos, promove situações de vida com melhor qualidade, enraíza, recompõe identidades, valoriza culturas marginalizadas, promove redes afetivas e permite a (re)conquista da cidadania.” (ONOFRE; JULIÃO, 2013, p. 54).

É importante ressaltar que a sala de aula, diante de todas essas dificuldades, não enfrenta questões que comumente encontramos relacionados à EJA do lado de fora dos muros, como a infantilização dos alunos e conteúdos.

Os(as) educadores(as), ao falarem de suas educandas ressaltam sua condição de adultas de jovens e adultas, “elas tem muita maturidade” conforme fala de um dos educadores. Portanto o desafio verificado na EJA, na questão do reconhecimento do adulto como sujeito de seu processo de ensino-aprendizagem é um tema que não está presente nesse espaço, pelo contrário, o respeito à subjetividade do jovem e adulto em relação às propostas didáticas e tratamento em sala de aula são observados durante as entrevistas. De acordo com Cury (2000, p. 63):

Não perceber o perfil distinto destes estudantes e tratar pedagogicamente os mesmos conteúdos como se tais alunos fossem crianças ou adolescentes seria contrariar mais do que um imperativo legal. Seria contrariar um imperativo ético.

Dessa forma, a Educação de Jovens e Adultos na Penitenciária Feminina de Sant’Ana nos mostra que, mesmo com o Poder Público não cumprindo com algumas determinações previstas em leis, educadores(as) e educandas continuam, ainda atuando com esperança, pois vão “pautando sua prática pedagógica pela instauração do diálogo e pela construção de relações de proximidade no sentido do acolhimento.” (ONOFRE; JULIÃO, 2013, p. 62).

Para finalizar as questões, sugerimos que os professores apresentassem as potencialidades da modalidade na prisão. De maneira geral, as afirmações demonstram certo “encantamento” dos(as) profissionais com a relação estabelecida pelas alunas com a processo

de ensino e aprendizagem. Um dos entrevistados aponta que, apesar das dificuldades materiais verificadas, considera que a atuação em sala de aula é importante e significativa para as alunas; outros citam o quão “gratificante” é saber que a sala de aula não é apenas um mecanismo do qual elas podem conseguir a remição da pena, mas que elas, por meio das aulas conseguem resgatar sonhos: “Elas não vêm pela remição, almejam coisas mínimas: a sala de aula consegue resgatar sonhos – é muito gratificante”.

Em todas as entrevistas eles apresentam estarem satisfeitos com suas atuações, e alguns falam que estão “felizes em notar o interesse” das educandas pelas suas aulas.

A questão da relação entre estudante e família é citada: “Falam que a escola mudou a vida delas, e que a família comentou as cartas – agora melhor escritas”.

E a baixa evasão também é citada por dois educadores como um ponto a se considerar: “Aqui não tem evasão – eles pedem para vir para a escola”; e “Baixa evasão: eram 24 matrículas e tivemos duas evasões por problemas com a família”.

Um ponto importante colocado veio de um professor de sociologia “Elas são leitoras assíduas, trabalho tranquilamente Foucault com elas em minhas aulas, os debates são muito interessantes”. Na entrevista, este professor contou ter trabalhado a leitura e reflexão, na íntegra, da obra “Vigiar e Punir”. Outro educador ressalta que as educandas escrevem muito bem e dominam os textos, um deles até compara os(as) estudantes das escolas fora dos muros, “Aqui, 70% leem muito, o que falta lá fora”.

Foi possível identificar que, para além da valorização do empenho na apropriação dos conteúdos propostos, também os(as) educadores(as) percebem a sala de aula como um espaço possível para o exercício da fala e da escuta. Uma das professoras destaca, positivamente, a possibilidade de poder estabelecer com suas alunas “um diálogo aberto”, e parece se surpreender ao constatar que elas “sabem pedir desculpas”, o que envolve respeito e dedicação em estabelecer uma comunicação afim de (re)significar o mundo e suas relações.

[...] o professor ali se reveste como um profissional que transmite conhecimentos específicos, mas também contribui com a elaboração de um projeto de vida que se constrói pelo diálogo, pela sensibilidade aos problemas sociais, pela disponibilidade para a escuta. (SCARFÒ, 2002 apud ONOFRE; JULIANO, 2013, p. 63)

Portanto, a relação de ensino-aprendizagem se estabelece de maneira dialógica, através do diálogo, que para Freire (1989) é a uma relação horizontal de A com B, “[...] quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se

fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação.” (Ibidem, p. 107).

E, durante os dois grupos de entrevistas – educandas e educadores(as) –, é possível identificar essa relação de simpatia do qual Freire apresenta em seus escritos. Pois, a forma com que as educandas se expressavam ao falar de seus(suas) educadores(as) e de suas aulas se percebe uma relação de respeito. E os professores, se mostram em relação ao espaço educacional sujeitos de esperança, em relação às educandas, como um dos educadores que revela não sair do programa pelo fato das educandas não merecerem ficar sem aulas.

Em Freire (1996), a esperança se apresenta como parte integrante da natureza humana e no ato de educar, pois ela confirma nosso inacabamento e nos coloca em constante movimento em razão da busca. A consciência de tal inacabamento é o que nos torna seres éticos, “Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de *transgressão*.” (FREIRE, 1996, p. 59, grifo do autor).

De acordo com as análises das ações dos(as) educadores(as) e as falas das educandas é possível identificar, no ato de ensinar, a esperança que cito no início deste capítulo e finalizo com ela, porque na ação de ensinar, é preciso ser esperançoso, pois:

[...] quando esperançoso não me cabem discursos fatalistas, como [...] “É triste, mas, que fazer? A realidade é mesmo esta.” A realidade, porém, não é inexoravelmente esta. Está sendo esta como poderia ser outra e é para que seja outra que precisamos, os progressistas, lutar. Eu me sentiria mais do que triste, desolado e sem achar sentido para minha presença no mundo, se fortes e indestrutíveis razões me convencessem de que a existência humana se dá no domínio da determinação. Domínio em que dificilmente se poderia falar de opções, de decisões, de liberdade, de ética. (FREIRE, 1996, p. 75)

Portanto, quando esperançoso me coloco a acreditar que, lutando posso modificar situações, pessoas e discursos. Então, a esperança se torna importante para nossa experiência enquanto sujeitos históricos.

E conforme Onofre e Julião (2013), o que é necessário para que se efetive a EJA nesse espaço é encará-la como um direito humano que contribui para a inclusão cultural, social e como um eixo fundamental para o cotidiano prisional.

Em vista disso, falar em educação nas prisões é falar de uma educação esperançosa, portanto, emancipadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho apresentou as percepções de educandos(as) e educadores(as) da Penitenciária Feminina de Sant'Anna quanto o processo de implementação da modalidade da Educação de Jovens e Adultos nas prisões, para atender às determinações legais, estabelecidas no Parecer Nº 2 (CEB/CNE/2010. Em São Paulo, a Secretaria Estadual de Educação assume a responsabilidade pela oferta da EJA a partir de 2013.

Foi identificado que os(as) educadores(as) são contratados pelo estado na modalidade categoria “O”, que é uma categoria bastante precária, pois embora realizem as mesmas funções de professores concursados, não dispõem dos mesmos salários e nem direitos, principalmente em relação à estabilidade⁷.

Diante das análises verificou-se que, em relação às condições de ensino-aprendizagem, as aulas não vem recebendo apoio do Estado no que se refere a materiais didáticos, como livros próprios para a modalidade e materiais pedagógicos para se trabalhar com as educandas.

Além disso, a relação com a escola vinculadora apresenta algumas tensões, pois foi identificado que a escola não tem turmas da modalidade EJA para nenhuma etapa da Educação Básica, o que dificulta a discussão de temáticas relacionadas a esse “universo” nos HTPCs da escola, pois os assuntos se restringem apenas às crianças e adolescentes do fundamental II e ensino médio.

Foi constatado que a falta de oferta da EJA pela escola vinculadora acarreta diversos tipos de problemas, como a inexistência da especificidade no projeto político pedagógico da escola, a falta de materiais específicos da modalidade e o isolamento dos(as) educadores(as) nas discussões dos HTPCs. O que demonstra a falta de preparo das equipes das escolas vinculadoras para incorporar as classes do sistema prisional e reconhecer como parte de seu grupo escolar.

Quanto a relação educandas/educadores(as), o diálogo e o respeito foram os mais citados pelas pessoas entrevistadas como pontos positivos nas aulas. Educadores(as) reconhecem as educandas como jovens e adultas e como sujeitos ativos em seu processo de construção do conhecimento, e não como criminosas. Valorizam o empenho na participação

⁷ Informações retidas do site: <www.cartaeeducacao.com.br/artigo/uma-pequena-vitoria-dos-professores-categoria-o/> Acesso em 16/6/18.

das aulas, e a capacidade intelectual de suas educandas, ressaltando o quanto elas leem e escrevem bem.

Educandas afirmam gostar das aulas, destacando a possibilidade de debates, e o fato de as propostas didáticas possibilitarem a fala e a escuta. Pedem mais carga horária das disciplinas, além de estarem reforçando a demanda do ensino noturno como um direito para aquelas mulheres que trabalham e também gostariam de estudar.

Educativos(as) e educandas, por meio do diálogo e respeito, tornam a experiência na EJA, no que se refere ao ensino-aprendizagem, um modelo a se verificar como exemplo de educação esperançosa, no qual um projeto de vida é construído pelo exercício do diálogo.

Ainda que enfrente os mesmos desafios da Educação de Jovens e Adultos (EJA) fora das prisões, em função do descaso do governo paulista em relação a esta modalidade, e outros em função da especificidade do espaço prisional, a pesquisa se encerra com um olhar de esperança para a modalidade EJA em geral, e nos espaços de privação de liberdade em particular.

No entanto, o trabalho estimula novas perguntas para futuras pesquisas, como: de que forma ocorrem os debates e quais são propostas e/ou objetivos político-didático-pedagógicas dos mesmos. Como se dá a seleção para a matrícula, tendo em vista o reduzido número de vagas? Qual a perspectiva de continuidade dos estudos após o período de encarceramento?

Esta última, sobretudo, é a pergunta que me motiva a continuar pesquisando o tema: os vínculos com a escola são mantidos após a liberdade? A EJA fora dos muros está preparada para as egressas? As comunidades escolares comportam egressas do sistema prisional? Algumas perguntas ainda sem respostas.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA. **Educação nas prisões: perfil de escolaridade da população prisional de São Paulo.** Questão 10. São Paulo, 2013.

ALVISI, Catia. **Cartografias de um currículo encarcerado.** Tese de Doutorado. FEUNICAMP. 2015. 250p.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular:** um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo, Pioneira, 1974. (Biblioteca Pioneira de ciências sociais, Sociologia). 189 p.

BRASIL. Secretaria de Educação / Secretaria de Administração Penitenciária. Resolução Conjunta SE/SAP 1, de 16-1-2013. **Dispõe sobre a oferta da Educação Básica, na modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA, a jovens e adultos que se encontrem em situação de privação de liberdade, nos estabelecimentos penais do Estado de São Paulo.** Disponível em: <
<http://siaue.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20CONJUNTA%20SE.HTM?Time=14/07/2016%2009:01:41>>. Acesso em 7/6/2018.

BRASIL. Assembleia Legislativa de São Paulo. Decreto Nº 57.238, de 17 de agosto de 2011. **Programa de Educação nas Prisões e dá providências correlatas.** Diário Oficial - Executivo, 18/08/2011, p.1. Disponível em:< <https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=161869>>. Acesso em: 6/6/2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Parecer CNE/CEB Nº 11/2000.

BRASIL. **Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus.** Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. **Constituição (1891)** Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1891. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm>. Acesso em: 6/6/2018.

BRASIL. **Constituição (1988)** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>.

BRASIL. **Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio.** Decreto 7.247 de 19 de abril de 1879.

BRASIL. **Lei de Execução Penal.** Lei Nº 7.210, de 11 de julho de 1984.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei de alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos.** Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967.

BRASIL. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias.** InfoPen Mulheres – Junho de 2014. Departamento Penitenciário Nacional. 2014. 42 p.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Resolução CNE/CEB Nº 2/2010. **Diretrizes Nacionais para a oferta de educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.** In: Portal do MEC: Diretrizes para a Educação Básica. Brasília – DF, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=5142&Itemid=>>. Acesso em: 6/6/2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação.** Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação.** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

CUNHA, Elizangela Lelis da. **Ressocialização: o desafio da Educação no Sistema Prisional Feminino.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 30, n. 81, p. 157-178, mai-ago. 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1989. 150 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura) 148 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz Terra. 2005. 213p.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir. História da violência nas prisões**. Ed. Vozes, Petrópolis, RJ. 1987. 277 p.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. Perspectiva. São Paulo. 2015. 312 p.

GRACIANO, Mariângela. **A educação como direito humano: a escola na prisão**. Tese de Mestrado. Faculdade de Educação da USP. 2005. 153 p.

GRACIANO, Mariângela.; HADDAD, Sérgio. A educação de jovens e adultos na escola: entre a inclusão e a transformação. In: MARTINS, Edna.; CÂNDIDO, Renata Marcílio (Org.). **Na trilha da inclusão**: deficiência, diferença e desigualdade na escola. 1. ed. - São Paulo : Alameda, 2017. cap. VII. [recurso eletrônico]

GRACIANO, Mariângela.; SCHILLING, Flávia. **A educação na prisão: hesitações, limites e possibilidades**. Estudos de Sociologia, Araraquara, v.13, n.25, p.111-132, 2008.

GRACIANO, Mariângela.; LUGLI, Rosário Genta. Educação de Jovens e Adultos na diversidade e inclusão social. In._____.**Direitos, diversidade, práticas e experiências educativas na educação de jovens e adultos**. - 1. ed. - São Paulo: Alameda, 2017. p. 9-33. [recurso eletrônico]

IRELAND, Timothy. **Educação de Jovens e Adultos como política pública no Brasil (2004-2010): os desafios da desigualdade e da diversidade**. Rizoma freireano - Rhizome freirean, n. 3, 2012. Instituto Paulo Freire de España. Disponível em: < <http://www.rizoma-freireano.org/index.php/educacao-de-jovens>>. Acesso em: 24/5/18.

MAIA, Clarissa Nunes. **História das prisões no Brasil**, volume 1, organização de Clarissa Nunes Maia... [et al.]. – Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

MASTROBUONO,, Carla Mirella. *Em busca dos braços de Vênus: lacunas do saber e questão feminina*. In.: **Revista Brasileira de Ciências Criminais**. Ano 7, Nº 25 – janeiro-março 1999. p 246-280.

MELO, Felipe Athayde Lins de. **Inflexões paradoxais**: disputas e negociações na oferta de educação nas prisões de São Paulo. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 7, n. 3, p. 143-161. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>>.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano.; JULÃO, Elionaldo Fernandes. **A Educação na Prisão como Política Pública**: entre desafio e tarefa. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n.1, p. 51-69, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>.

PORTUGUÊS, Manoel Rodrigues. **Educação de adultos presos**: possibilidades e contradições da inserção da educação escolar nos programas de reabilitação do sistema penal de São Paulo. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação USP. 2001

PEDROSO, Ana Paula Ferreira. **Informação e Prática Pedagógica**: possibilidades e desafios no contexto da EJA. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, 2008. 165 f.

SÃO PAULO. **Dispõe sobre a criação do “Presídio de Mulheres”**. Decreto Nº 12.116, de 11 de agosto de 1941. Acesso em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto.lei/1941/decreto.lei-12116-11.08.1941.html>>. Acesso em: 8/6/2018.

SÃO PAULO. **Modifica a denominação do estabelecimento penal**. Decreto n. 2.359, de 4 de setembro de 1973. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=143889>>. Acesso em: 8/6/2018.

SÃO PAULO. **Reorganiza a Penitenciária Feminina da Capital**. Decreto Nº 10.065, de 2 de agosto de 1977. Disponível em: <

<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1977/decreto-10065-02.08.1977.html>>. Acesso em: 8/6/2018.

TRILLA, Jaume. A educação não formal. In: Arantes, Valéria Amorim (org). **Educação formal e não normal: pontos e contrapontos**. 2008.

ANEXO A

Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria da Administração Penitenciária- CEPSAP

Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Nome do Voluntário: _____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____ Cidade: _____ CEP: _____

E-mail: _____

As Informações contidas neste prontuário foram fornecidas por (nome do pesquisador principal e instituição a que está filiado) e Prof. Dr. (nos casos em que exista um professor orientador), objetivando firmar acordo escrito mediante o qual, o voluntário da pesquisa autoriza sua participação com pleno conhecimento da natureza dos procedimentos e riscos a que se submeterá, com a capacidade de livre arbítrio e sem qualquer coação.

1. Título do Trabalho:

Implementação da Modalidade Educação de Jovens e Adultos no sistema prisional paulista

2. Objetivo(s):

Objetivo Geral

Produção de dados, informações e reflexões sobre o processo de implementação das determinações estabelecidas nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Prisões, em curso no sistema prisional paulista a partir de abril de 2013.

Objetivos Específicos

. Produção de diagnóstico sobre o processo de transferência da responsabilidade pela educação nas prisões paulistas da Secretaria da Administração Penitenciária, por meio da FUNAP para a Secretaria Estadual de Educação;

. Produção do diagnóstico das condições de ensino-aprendizagem estabelecidas nas unidades prisionais a partir de abril de 2013

. Identificação da relação estabelecida entre a escola vinculadora e a unidade prisional na construção do projeto político pedagógico

. Identificação da relação estabelecida entre a educação formal e as práticas não formais em curso nas prisões

3. Justificativa:

Este projeto de pesquisa propõe a investigação do processo de implementação da oferta do ensino fundamental e ensino médio, modalidade Educação de Jovens e Adultos, no sistema prisional paulista, a partir do primeiro semestre de 2013.

A medida visa adequar à oferta da educação nas prisões paulistas às orientações estabelecidas nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Prisões, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em abril de 2010.

Este documento estabelece que a educação nas prisões deve receber todas as garantias de infraestrutura, material didático, professores habilitados e financiamento previstas em lei para a Educação de Jovens e Adultos ofertada nas escolas das redes públicas oficiais de ensino.

Os resultados da pesquisa serão divulgados para os órgãos governamentais responsáveis pela implementação da educação nas prisões, com o objetivo de contribuir para o aprimoramento da educação ofertada atualmente nas unidades prisionais.

4. Método:

As entrevistas com os/as educandas/os será realizada com o apoio de um instrumento de pesquisa que contém perguntas fechadas e abertas.

Para os demais interlocutores será adotada a técnica da entrevista compreensiva, caracterizada pela ausência de rigidez em sua estrutura, o que permite alterações no roteiro previamente definido, conforme o direcionamento necessário para atingir os objetivos da investigação.

Todas as pessoas entrevistadas serão convidadas a autorizar a utilização das informações nesta pesquisa, mediante a assinatura do “termo de consentimento livre e esclarecido”. Ainda assim a identidade das pessoas entrevistadas será preservada com o objetivo de isentá-las de qualquer prejuízo em virtude de suas declarações.

Serão formulados diferentes instrumentos para as entrevistas com cada um dos atores caracterizados anteriormente.

As entrevistas com gestores, educandos e funcionários serão realizadas nas unidades prisionais indicadas anteriormente. A fim de não prejudicar o funcionamento da escola nas unidades prisionais, as entrevistas com os professores serão realizadas na escola vinculadora, conforme disponibilidade de agenda dos profissionais.

As entrevistas serão registradas com o uso de equipamento exclusivo para gravação.

5. Desconforto ou Riscos Esperados:

Embora a pesquisa não ofereça riscos aos participantes, a identidade de todas as pessoas entrevistadas será mantida em sigilo e, na condição de pesquisadora responsável por este trabalho, reconheço a condição de vulnerabilidade da população encarcerada e tomarei todos os cuidados para a preservação da integridade dos participantes assumindo todos os possíveis riscos e problemas ocasionados.

6. Informações:

O participante receberá respostas a qualquer pergunta ou esclarecimento de qualquer dúvida quanto aos procedimentos, riscos benefícios e outros assuntos relacionados com pesquisa.

Na condição de pesquisadora responsável pelo trabalho, assumo o compromisso de proporcionar informação atualizada obtida durante o estudo.

7. Métodos Alternativos (se existirem):

Não há

8. Retirada do Consentimento:

O participante tem direito de se retirar da pesquisa a qualquer tempo.

9. Aspecto Legal:

Elaborados de acordo com as diretrizes e normas regulamentadas de pesquisa envolvendo seres humanos atendendo à Resolução n.º 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério de Saúde – Brasília – DF.

10. Garantia do Sigilo:

Todos os participantes terão sua identidade preservada.

11. Formas de Ressarcimento das Despesas decorrentes da Participação na Pesquisa:

Não há.

12. Local da Pesquisa:

Penitenciária Feminina de Santana.

13. Profa. Dra. Mariângela Graciano - (0 11) 9 9141-1402

Aluna: Mayara Luiza Silva (0 11) 9 6585-5894

14. Endereço do Comitê de Ética SAP:

Endereço do Comitê de Ética do CEPsAP: Rua Líbero Badaró, 600 5º andar Centro – Cep 01008-000/São Paulo.

Tel(11) 3775-8108 e-mail: comitedeetica@sap.sp.gov.br

Nota: Caso o pesquisador tenha submetido seu projeto de pesquisa a outro Comitê de Ética de qualquer instituição, deverá fazer registro NESTE termo do endereço completo do referido Comitê. Ao enviar o TCLE preenchido retiras as instruções apresentadas no modelo.

15. Consentimento Pós-Informação:

Eu, _____, após leitura e compreensão deste termo de informação e consentimento, entendo que minha participação é voluntária, e que posso sair a qualquer momento do estudo, sem prejuízo algum. Confirmando que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo no meio científico.

* Não assine este termo se ainda tiver alguma dúvida a respeito.

São Paulo, de ____ de 201__.

Nome (por extenso): _____

Assinatura: _____

1ª via: Instituição

2ª via: Voluntário

ATENÇÃO: Segundo a Carta Circular nº. 003/2011 CONEP/CNS, de 21 de março de 2011, atente-se para a obrigatoriedade de rubrica em todas as páginas do TCLE pelo sujeito de pesquisa ou seu responsável e pelo pesquisador.

ANEXO B

Pesquisa EJA nas prisões

Implementação da Modalidade Educação de Jovens e Adultos no sistema prisional paulista

Unidade: _____

Data de aplicação: _____

Entrevista com educandos/as

1. Quando você nasceu? _____
2. Em que cidade/Estado você nasceu? _____

[[SÓ PARA QUEM NÃO NASCEU NO ESTADO DE SÃO PAULO]]

- | | |
|----|--|
| 3. | Quando veio para São Paulo? _____ |
| 4. | Quantos anos tinha quando veio para São Paulo? _____ |
5. Como se define em termos de cor/raça?
☐ branca ☐ preta ☐ parda
☐ amarela ☐ indígena ☐ outra
 6. Qual a sua religião?
☐ católica ☐ evangélica ☐ espírita ☐ umbanda
☐ candomblé ☐ outra _____ ☐ não tem
 7. Que idade você tinha quando foi presa/o? _____
 8. Qual a sua pena (número de anos na prisão):
☐ 1 a 3 ☐ 4 a 6 ☐ 7 a 10 ☐ até 15
☐ até 20 ☐ mais de 20 ☐ aguardando julgamento
 9. Você trabalha aqui?
☐ sim ☐ não
 10. O que faz
☐ serviço de limpeza ☐ cozinha ☐ administração
☐ oficina de empresa ☐ Funap ☐ outros _____

11. Até que série cursou fora da prisão?

1. Até que série cursou fora da prisão?

GRAU DE INSTRUÇÃO		CÓDIGO
Qual a última série escolar que você completou?		
Não completou nenhuma, nunca foi à escola		01
APÓS 1971	ATÉ 1971	
PRIMÁRIO		
1ª até 3ª série	1ª até 3ª série	02
4ª série	4ª até 5ª série	03
GINÁSIO (1º GRAU)		
5ª até 7ª série	1ª até 3ª série	04
8ª série	4ª série	05
COLEGIAL (2º GRAU)		
1ª e 2ª série	1ª e 2ª série	06
3ª série/ vestibular	3ª série/vestibular	07
SUPERIOR		
Superior incompleto		08
Superior completo		09

12. Estuda ou já estudou na prisão

() sim, estou estudando () sim, mas não estou estudando mais.

() não (*pule para a pergunta 9*)**[[SÓ PARA QUEM PAROU DE ESTUDAR]]**

13. Por que motivo parou de estudar? _____

[[SÓ PARA NÃO ESTUDA]]

14. Sabe que existe escola na prisão?

() sim () não

15. Por que não frequenta?

() não tem interesse () horário coincide com trabalho

() outro motivo _____

16. Gostaria de estudar?

() sim () não

[[SÓ PARA QUEM ESTUDA]]

17. Que curso você está fazendo?

() ensino fundamental () ensino médio

() profissionalizante Qual _____

☐ artes Qual _____

☐ religioso Qual _____

18. Os/as professoras/es são:

☐ da rua ☐ monitor/a preso/a ☐ outro/a _____

19. Você gosta das aulas?

☐ sim ☐ não Por quê?

20. O que gostaria que fosse diferente nas aulas? -

(Para quem cursa ensino fundamental)

21. Como você ficou sabendo da escolar nesta unidade?

☐ cartaz ☐ funcionários ☐ colegas ☐ outros

22. Em qual período você estuda:

☐ manhã ☐ tarde ☐ noite

23. Qual seu horário de aulas? _____

24. Quais das disciplinas abaixo são ofertadas na escola

☐ Educação Física

☐ Geografia

☐ História

☐ Língua Portuguesa

☐ Ciências

☐ Matemática

☐ Educação Artística

(Para quem cursa ensino médio)

25. Quais das disciplinas abaixo são ofertadas na escola

☐ Física

☐ Educação Física

☐ Geografia

☐ História

☐ Língua Portuguesa

☐ Biologia

☐ Filosofia

☐ Sociologia

☐ Química

☐ Matemática

26. Quantos professores/as da rua você tem na escola

☐ 1 a 2

☐ 3 a 4

☐ 5 a 6

☐ 7 a 8

☐ 9 a 10

☐ 11 a 12

27. Tem monitora presa trabalhando com os professores da rua?

☐ sim

☐ não

28. Sabe quantos dias da sua pena foram reduzidos por você estudar?

☐ sim

☐ não

29. Sabe como o juiz fica sabendo dos dias de pena a serem reduzidos pelo estudo?

() sim

() não

30. O que gostaria de aprender na prisão?

() só matérias escolares () matérias escolares e profissionalizantes

() só cursos profissionalizantes () curso pre-vestibular

() Outros _____

31. Quais cursos profissionalizantes interessam a você?

32. Em qual período gostaria de estudar?

() manhã

() tarde

() noite

33. Você sabia que a cada 12 horas de aula (ou três dias) há diminuição de 1 dia de pena?

() sim

() não

34. Outras informações e/ou comentários sobre educação que considera importante e não foram abordadas/os na entrevista

*Pesquisa EJA nas prisões***Implementação da Modalidade Educação de Jovens e Adultos
no sistema prisional paulista****Unidade:** _____**Data de aplicação:** _____*Entrevista com professor/a***I - Dados pessoais**

1. Sexo: (1) Feminino (2) Masculino

2. Data de nascimento _____

3. Formação

4. Como se define em termos de cor/raça?

☐ branca ☐ preta ☐ parda☐ amarela ☐ indígena ☐ outra

5. Qual a sua religião?

☐ católica ☐ evangélica ☐ espírita ☐ umbanda☐ candomblé ☐ outra _____ ☐ não tem

6. Qual o valor de sua renda pessoal? _____

☐ menos de 1 salário mínimo ☐ 1 a 2 salários mínimos☐ 3 a 4 salários mínimos ☐ mais de 5 salários mínimos

7. Qual o valor da sua renda familiar? _____

☐ menos de 1 salário mínimo ☐ 1 a 2 salários mínimos☐ 3 a 4 salários mínimos ☐ mais de 5 salários mínimos8. Qual o seu cargo e atribuições?

9. Há quanto tempo leciona?

☐ menos de 1 ano☐ entre 1 e 3 anos☐ entre 3 e 6 anos☐ entre 6 e 12 anos☐ entre 12 e 18 anos☐ mais de 18 anos